

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**CLEBER ROCHA ALVES**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DE  
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

**POUSO ALEGRE**

**2018**

**CLEBER ROCHA ALVES**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DE  
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Neide Pena Cária

**POUSO ALEGRE/MG**

**2018**

Alves, Cleber Rocha. Avaliação Institucional: repercussões na qualificação de docentes no ensino superior/Cleber Rocha Alves. Pouso Alegre: 2018. 117f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neide Pena Cária

1. Avaliação institucional. 2. Sinaes. 3. Qualificação docente. 4. Qualidade de educação. 5. Ensino superior.

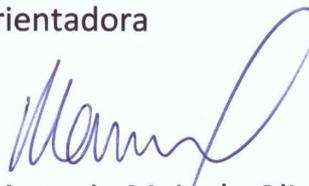
CDD: 370

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REPERCURSÕES NA QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR”** foi defendida, em 18 de junho de 2018, por **CLEBER ROCHA ALVES**, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011726, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena Cária  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof. Dr. Marcos Antonio Maia de Oliveira  
Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC/SP  
Examinador



Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade  
Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP  
Examinador

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais Francisco e Liduina, minha irmã Tábata, tia Francisca Domingos (in memoriam), minha filha Estefani e a minha esposa Cleide, que me apoiou incondicionalmente e demonstrou, de diversas formas, seu amor e carinho por mim. Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Neide Pena Cária, por toda sua disponibilidade, carisma e a imensa capacidade de orientação desprendida durante esta dissertação. Um enorme obrigado!

A todos os professores e colegas que colaboraram e participaram da minha pesquisa. Muito obrigado!

Às professoras das disciplinas do Mestrado em Educação da Univás, que muito contribuíram para o meu crescimento e delineamento dessa dissertação. Muito obrigado!

Aos professores que aceitaram participar da banca, dialogar com o texto, comigo, e ajudar na construção desse trabalho.

À minha esposa Cleide, pelo incentivo, compreensão, pela ajuda e apoio incondicional.

À todas as pessoas que me desejaram sucesso para a conclusão desse trabalho.

A todos vocês fizeram parte desta pesquisa. Obrigado!

*“Toda educação brota de alguma imagem de futuro. Se a imagem de futuro de uma sociedade estiver grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens”.*

*(Alvin Tofler)*

ALVES, Cleber Rocha. **Avaliação institucional:** repercussões na qualificação de docente no ensino superior. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa para dissertação do mestrado em educação investiga sobre a avaliação institucional no ensino superior com foco na qualificação docente, tomando como ponto de partida mais de uma década do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo operacionalizado por um conjunto de instrumentos como: autoavaliação, avaliação externa e Enade. A utilização desses instrumentos de informação possibilita por meio da utilização de seus resultados apresentar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior do País. Essas informações devem ser utilizadas pelas Instituições de Educação Superior para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Tomou-se como *locus* de pesquisa dois cursos de graduação de Administração de duas Instituições de Ensino Superior (IES), privadas, com funcionamento no período noturno, localizadas no sul de Minas Gerais as quais fazem parte de um grupo educacional composto por outras IES distribuídas em outros estados do Brasil. Adotou-se a hipótese de que a avaliação incentiva a qualificação do professor do ensino superior e isso vai repercutir no seu desenvolvimento profissional docente. Foi questionado se a avaliação institucional melhora a qualificação dos professores no ensino superior e como ela pode interferir na sua busca por formação e na qualidade de seu trabalho docente. Adotou-se como objetivo central investigar as contribuições do processo de avaliação institucional para a melhoria da qualificação dos profissionais que atuam na docência do ensino superior e como têm se manifestado essas contribuições, na voz dos docentes e nos referenciais do MEC. A abordagem de pesquisa utilizada é quanti-qualitativa, utilizando o método misto. Foi utilizada a pesquisa de campo, com aplicação de questionário misto, aos docentes das duas instituições selecionadas, e a pesquisa documental em legislação e no Censo 2016. A pesquisa revelou que a avaliação institucional é um processo que subsidia e procura sustentar o desenvolvimento da gestão da qualidade da educação superior e que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela qualificação dos profissionais da educação. Constatou-se que a avaliação institucional tem contribuído para a melhoria da qualificação docente e que qualificação pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação, considerando os indicadores do Sinaes e os conceitos atribuídos em avaliações de instituições e cursos.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Sinaes. Qualificação docente. Qualidade de educação. Ensino superior.

ALVES, Cleber Rocha. **Institutional evaluation**: repercussions on teacher qualification in higher education. 2018. 117f. Dissertation (Master in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2018.

## ABSTRACT

This research for a master's degree dissertation investigates the institutional evaluation in higher education focusing on teacher qualification, taking as a starting point more than a decade of the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes). Sinaes was created by Law No. 10,861, of April 14, 2004, and is implemented by a set of instruments such as: self-evaluation, external evaluation and Enade. The use of these information tools makes it possible, through the use of their results, to present an overview of the quality of courses and institutions of higher education in the country. This information should be used by Higher Education Institutions to guide their institutional effectiveness and academic and social effectiveness. It was taken as a research locus two undergraduate courses of Administration of two private Higher Education Institutions (HEI), operating at night, located in the south of Minas Gerais, which are part of an educational group composed of other HEIs distributed in other states of Brazil. It was adopted the hypothesis that the evaluation encourages the qualification of the teacher of the higher education and this will reflect on its professional development teacher. It was questioned whether institutional evaluation improves the qualification of teachers in higher education and how it can interfere in their quest for training and the quality of their teaching work. The central objective was to investigate the contributions of the institutional evaluation process to improve the qualification of the professionals who work in higher education teaching and how these contributions have been manifested in the teachers' voice and in the MEC referential. The research approach used is quanti-qualitative, using the mixed method. Field research, with application of a mixed questionnaire, was used to the teachers of the two selected institutions, and documentary research in legislation and in the 2016 Census. The research revealed that the institutional evaluation is a process that subsidizes and seeks to sustain the development of quality management of higher education and that the quality of education necessarily goes through the qualification of education professionals. It was verified that the institutional evaluation has contributed to the improvement of the teaching qualification and that qualification can contribute to the improvement of the quality of the education, considering the Sinaes indicators and the concepts assigned in evaluations of institutions and courses.

**Keywords:** Institutional evaluation. Sinaes. Teacher qualification. Quality of education. Higher education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Avaliação institucional.....	22
Quadro 2:	Dimensões do Sinaes agrupada em Eixos.....	56
Quadro 3:	Indicadores de Qualidade.....	57
Quadro 4:	Contribuições da avaliação institucional.....	86
Quadro 5:	Repercussões da qualificação nos resultados educacionais.....	89
Quadro 6:	Relação entre cursos de aperfeiçoamento e prática em sala de aula.....	92

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.....	39
Figura 2:	Instrumento de pesquisa.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Instituições de Educação Superior em 2016 por Organização Acadêmica.....	43
Tabela 2:	Número de docentes no ensino superior no período de 2004 a 2016.....	64
Tabela 3:	Média da faixa etária dos docentes pesquisados.....	74
Tabela 4:	Gênero dos docentes informados na pesquisa.....	74
Tabela 5:	Tempo de experiência na docência (em anos) .....	76
Tabela 6:	Carga horária semana dedicada às atividades de docência.....	76
Tabela 7:	Participação do docente como membro efetivo da CPA.....	81
Tabela 8:	Percepção dos docentes sobre o resultado da autoavaliação.....	85
Tabela 9:	Organização das categorias aplicado ao quadro 4.....	88
Tabela 10:	Organização das categorias aplicado ao quadro 5.....	91
Tabela 11:	Organização das categorias aplicado ao quadro 6.....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da taxa de formação de mestre e doutores no Brasil no período 2004-2016.....	65
Gráfico 2: Percentual de participação da titulação acadêmica no Brasil no período 2004-2016.....	66
Gráfico 3: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado - Brasil.....	67
Gráfico 4: Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado, por organização acadêmica – Brasil.....	68
Gráfico 5: Número de títulos de mestrado concedidos – Brasil – 2004-2014.....	69
Gráfico 6: Número de títulos de doutorado concedidos, por categoria administrativa – Brasil – 2004-2014.....	70
Gráfico 7: Nível de formação acadêmica.....	75
Gráfico 8: Avaliação do docente sobre o nível do conhecimento, objetivos e finalidades da Lei do Sinaes.....	80
Gráfico 9: Relação qualificação (formação acadêmica) e demandas de ensino em sala de aula.....	83
Gráfico 10: Percepção do docente quanto contribuição da titulação acadêmica para a melhoria do ensino em sala de aula.....	84
Gráfico 11: Proporção das categorias oriundas da análise de conteúdo realizada sobre a questão das contribuições da avaliação institucional.....	89
Gráfico 12: Proporção das categorias oriundas da análise de conteúdo realizada sobre a questão das repercussões da qualificação nos resultados educacionais.....	91
Gráfico 13: Proporção das categorias oriundas da análise de conteúdo realizada sobre a questão da relação cursos de aperfeiçoamento e prática em sala de aula.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CI	Conceito Institucional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES
GPEG	Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenho Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	20
1.2 A CONSTRUÇÃO TEMÁTICA .....	21
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	24
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO .....	30
1.5 MEMORIAL DO PESQUISADOR.....	30
<b>1.5.1 Reflexões Iniciais</b> .....	30
<b>1.5.2 Autobiografia</b> .....	31
<b>1.5.3 Trajetória educacional e profissional</b> .....	33
<b>1.5.4 Reflexões</b> .....	34
 <b>SEÇÃO 2</b> .....	 36
 <b>ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PRESSUPOSTOS E ASPECTOS LEGAIS E ORGANIZACIONAIS</b> .....	 36
2.1 ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	36
2.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO .....	39
2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS À LUZ DA LITERATURA VISITADA.....	44
 <b>SEÇÃO 3</b> .....	 49
 <b>O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	 49
3.1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	49
3.2 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES.....	53
<b>3.2.1 O Sinaes: suas dimensões e seus eixos</b> .....	54
<b>3.2.2 Indicadores de qualidade: princípios de diretrizes legais</b> .....	56
3.3 O CONCEITO DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: AMBIGUIDADES E TENSÕES .....	59

3.4 A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EM BUSCA DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO .....	63
<b>SEÇÃO 4.....</b>	<b>73</b>
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIFICAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>73</b>
4.1 PRIMEIRA PARTE: PERFIL DOCENTE.....	73
4.2 SEGUNDA PARTE: A RELAÇÃO DOS DOCENTES COM O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	79
4.3 TERCEIRA PARTE: CONTRIBUIÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE).....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO B – APROVAÇÃO VIA PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e no grupo de pesquisa GPEG – Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão - cadastrado no CNPq. Em acordo com esta linha de pesquisa, este trabalho procura investigar a avaliação institucional do ensino superior, com foco na qualificação docente. Foi tomado como ponto de partida mais de uma década do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, também denominada Lei do Sinaes.

Por se tratar de um processo, a avaliação institucional pode ser considerada tema recorrente, uma vez que ocupa amplo espaço no cenário educacional e no campo da pesquisa acadêmica. Ainda hoje, é um assunto da maior relevância, questionamentos e impasses, fazendo parte do cotidiano das instituições educacionais e, muitas vezes, sem a devida compreensão. Após treze anos do Sinaes, ao final do ano de 2017, ocorreram mudanças em atos normativos da educação superior, com repercussões diretas nos instrumentos e no processo de avaliação institucional. Entretanto, considerando o recorte temporal desta pesquisa, já delimitado no projeto - 2004 a 2017, e ainda por se encontrar o estudo já em fase de finalização, foi mantido o referido recorte no período em que se concentra a coleta de dados e as informações para análise. Entre esses atos legais, destaca-se a revogação da Portaria Normativa MEC no 40, de 12 de dezembro de 2007, um ato normativo determinante no processo de regulação em face dos dispositivos do Sinaes.

O Sinaes tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação superior brasileira, orientar a expansão da oferta, identificar mérito e valor das instituições em dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (BRASIL, MEC, 2004). Esse processo, denominado como “regulação” se dá por meio da avaliação, que para o MEC trata-se de um processo de monitoramento da melhoria da qualidade da educação superior.

A avaliação institucional, realizada pelo Sinaes, constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a

melhoria de sua qualidade. Para atuar com esta finalidade, o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações/infraestrutura, entre outros. Essa avaliação é realizada por meio da autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), os quais possibilitam por meio das avaliações e seus resultados apresentar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Essas informações são utilizadas pelas Instituições de Educação Superior, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social (BRASIL, MEC, 2004).

A avaliação institucional é, portanto, um processo amplo que se realiza por meio de outros processos específicos, os quais são considerados componentes do Sinaes e que vão gerar indicadores de qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino superior (IES). Tais processos são: a Autoavaliação, que diz respeito à avaliação interna da IES, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); da Avaliação Externa, realizada por Comissões externas nomeadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC), com visitas *in loco* (quando necessário); Avaliação de Cursos e Avaliação de Estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Aderindo ao entendimento de que a avaliação institucional é um processo que subsidia e procura promover e sustentar o desenvolvimento da gestão da qualidade da educação superior e que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela qualificação dos profissionais da educação, tomou-se como objeto de estudo nesta pesquisa, a relação entre avaliação e qualificação docente, investigando o processo de autoavaliação de dois cursos de graduação de Administração de duas Instituições de Ensino Superior (IES), com funcionamento no período noturno, localizadas no sul de Minas Gerais as quais fazem parte de um grupo educacional composto por outras IES distribuídas em outros estados do Brasil.

A escolha deste tema como objeto de estudo se deu em razão da minha experiência atuando, desde o ano de 2014, como professor e representante dos docentes na Comissão Própria de Avaliação (CPA), na Instituição de Educação Superior na qual estou, atualmente, vinculado como docente. Desde o primeiro momento de ingresso no ensino superior, ainda por ocasião da entrevista, percebi a falta do título de mestre para lecionar no nível de ensino superior, o que me motivou a buscar o curso de mestrado.

Nessa atuação na CPA e na docência, foi possível observar uma exigência de formação contínua aos docentes e como o aspecto formativo permeia as prerrogativas do Sinaes no que se refere ao processo educativo como um todo e à gestão, o que vale tanto para o professor, como para o aluno e para a instituição. No caso da autoavaliação sob a tutela da CPA, como um dos instrumentos da avaliação institucional, tem estimulado às IES a desenvolverem compromissos com suas estratégias institucionais, pedagógicas e administrativas. Nessa direção, partimos do pressuposto de que o processo de avaliação institucional pode ser considerado como essencial ao desenvolvimento e ao incremento dos espaços formativos, inclusive como incentivo à formação e qualificação docente.

Relativamente à qualificação docente, é importante ressaltar que o tema faz parte da meta 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tendo como metas, respectivamente: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” e “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014a).

Assim, uma vez no curso de Mestrado em Educação, fui instigado pelo tema avaliação institucional e observei que há muitos estudos já realizados em teses e dissertações, que investigam o tema avaliação e autoavaliação, suas repercussões no trabalho docente, mas poucos discutiam a dinâmica da avaliação, agindo na questão da qualificação profissional docente. Entre os que contemplam o estudo destacamos o estudo realizado por Mônica Piccioni Gomes Rios com o título “A Avaliação Formativa com Procedimento de Qualificação Docente” - publicado na revista E-Curriculum, v.1, n 1, dez. – jul. 2005-2006.

Considerando o aspecto formativo como preconizado pelo MEC no que se refere à avaliação da qualidade e a educação superior, Rios (2005-2006) destaca a função da avaliação no contexto de formação que, segundo ela, deve estar relacionada aos objetivos da instituição. Nesse sentido, o processo avaliativo deve favorecer a construção de uma postura pedagógica, sem desconsiderar as diferenças individuais. A avaliação institucional, por ser de caráter formativo, assume a função de regulação da qualidade “integrando o propósito de formação individualizada na tentativa de articular

as características dos professores as finalidades da instituição” (RIOS, 2005 - 2006 p.3). A autora destaca que não se trata de controlar o comportamento dos professores, mas de contribuir para que o sujeito avaliado reflita sobre si a partir da compreensão sobre o próprio desempenho, possibilitando o aperfeiçoamento das suas intenções e ações, o que certamente terá reflexo na qualidade do ensino.

Neste trabalho, ainda foram consideradas as metas e estratégias do PNE 2014-2024 (meta 13 e 14) e sua relação com o processo de avaliação institucional, que se apresenta como importante aspecto formativo e subsídio para que as IES realizem ações para reduzir seus pontos fracos e reforçar as suas potencialidades. Dessa forma, foram consideradas as mudanças que ocorreram no cenário educacional, cultural, político e econômico nas últimas décadas, bem como as alterações que se deram no processo de avaliação institucional ao longo dos anos, até o momento atual.

Levando em conta mais de uma década de existência da Lei do Sinaes, a importância deste estudo está ligada às suas repercussões no processo de qualificação da formação de profissionais da educação do nível superior, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, relacionada às metas do PNE, em vigor, quanto à elevação do número de mestres e doutores, processo de formação tratado como qualificação docente. De acordo com o relatório produzido pela Unesco (2012, p. 155-156), “a análise de indicadores das Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES), na última década, bem como de documentos preparatórios do PNE aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da IES brasileira, especialmente se for mantida a política de expansão de vagas e promoção da qualidade para ampliar a democratização e a relação da universidade com a sociedade”. Dentre os principais desafios, o relatório destaca a qualificação dos profissionais docentes.

Nesse sentido, adotando a hipótese de que a avaliação incentiva a qualificação do professor do ensino superior e isso vai repercutir no seu desenvolvimento profissional, enquanto docente que atua na formação de novos cidadãos para o mundo do trabalho, questionamos nesta pesquisa se a avaliação institucional melhora a qualificação dos professores no ensino superior e como ela pode interferir na sua busca por formação e na qualidade de seu trabalho docente.

Essa hipótese se ampara em pesquisas acadêmicas concluídas e publicadas em periódicos, bem como em dados de pesquisas em dissertações e teses, disponíveis no meio eletrônico, além dos dados disponíveis no MEC/INEP e no Censo Escolar (2016)

e das prerrogativas dos atos legais que regulamentam o sistema de avaliação e regulação da educação superior. Em pesquisa exploratória para a elaboração do projeto de pesquisa, observamos que há um expressivo aumento do percentual de qualificação dos docentes a partir de 2004, data da institucionalização do Sinaes.

Considerando a hipótese e a questão apresentada nesta pesquisa, o recorte temporal selecionado, bem como a evolução do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, com seus indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC, via Sinaes, propusemos os seguintes objetivos de pesquisa, apresentados a seguir.

### 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo central desta pesquisa foi investigar as contribuições do processo de avaliação institucional para a melhoria da qualificação dos profissionais que atuam na docência do ensino superior e como têm se manifestado essas contribuições, na voz dos docentes dos cursos de graduação em Administração. O sentido de qualificação não será compreendido no sentido estrito da área de conhecimento pesquisada, mas na sua relação com a formação profissional docente e titulação e, ambos, na relação com a melhoria da qualidade da educação superior, de modo mais amplo, em coerência com o uso do referido termo nos atos legais, como LDBEN, nº 9.394/1996, PNE 2014-2024, entre outros.

Decorrente desse objetivo tem-se como objetivos específicos:

- Identificar nos instrumentos legais que regulam a avaliação institucional e os indicadores de qualidade propostos pelo Ministério da Educação (MEC).
- Verificar nos formulários eletrônicos do MEC como os indicadores de qualidade estão materializados na avaliação institucional.
- Delinear a evolução da taxa de formação de mestre e doutores nas IES pesquisadas e no Brasil partir da data de instituição do Sinaes, até os dias atuais.
- Analisar as repercussões do processo de avaliação institucional na qualificação dos profissionais docentes, tomando a formação na sua relação com a qualificação profissional nos dois cursos pesquisados.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO TEMÁTICA

O crescimento acelerado das demandas por educação superior, a partir da década de 1990, ocasionou um movimento pela expansão da oferta de vagas no ensino superior. Entretanto, a expansão significativa se deu graças ao setor privado e veio acompanhado de uma preocupação generalizada em certos setores do Estado e da sociedade civil com a qualidade do ensino. A política de avaliação da qualidade da educação superior surge, então, nesse cenário de expansão e diversificação da oferta de ensino superior.

Desde então, a avaliação, a regulação e os limites desse processo de flexibilização passaram a ter um foco na tentativa de garantir uma certa qualidade que parecia comprometida. Nesse contexto, a avaliação passa a ter um papel de controlar, fiscalizar e regular, sendo considerado por alguns pesquisadores como Afonso (2001), até mesmo um sistema de intervenção do Estado – “Estado avaliador”<sup>1</sup>. Nessa mesma direção de reflexão, Dias Sobrinho (2002) analisa que o “Estado avaliador” (Afonso, 2001) transfere seu poder de regulação da qualidade da educação aos serviços privados do mercado, se eximindo de sua responsabilidade com a educação quanto direito subjetivo do cidadão.

Segundo Dias Sobrinho (2010), atualmente, a avaliação se estende aos domínios de todas as produções sociais, especialmente das políticas públicas, exercendo um papel de real importância na educação superior, não só nas reformas e inovações de currículos e práticas pedagógicas, mas também na configuração dos modelos das instituições e sistemas. Pode ser verificado, de acordo com o Inep (2011), que a avaliação, realizada pelo Sinaes, trata-se de uma política pública e possui como um dos componentes a “Avaliação Institucional”, que é uma avaliação da instituição, relacionando-se com a melhoria da qualidade da educação superior e o permanente aumento da sua eficácia institucional, além da efetividade acadêmica e social.

Para Gatti (2014), é preciso ter um conceito claro do que é a avaliação institucional, seus pressupostos e suas finalidades.

---

<sup>1</sup> Esta qualificação foi inicialmente proposta por Guy Neave e adotado por Afonso (2001) em sua análise da avaliação como processo de controle e regulação do Estado. No percurso desta pesquisa observamos que tem sido atribuído a Afonso a autoria desta expressão “Estado Avaliador”, pois tem sido por meio deste autor que a referida expressão tornou-se reconhecida no cenário educacional brasileiro.

A avaliação institucional é dedicada a pensar a instituição em sua realidade, em seus constituintes na sua dinâmica cotidiana; buscar aquilatar o valor das ações desenvolvidas em dado contexto e circunstâncias, numa unidade, ou em um conjunto delas, sobre um ou mais aspectos selecionados como significativos para a qualidade institucional. (GATTI, 2014, p. 14).

Em nossa trajetória no cenário acadêmico, temos observado que a avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem ocupado um espaço considerável nos debates acadêmicos, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de reformulações, nas diferentes instâncias das Instituições, emergida de processos avaliativos. Entretanto, no dia a dia das IES observa-se que existe certa confusão com relação aos seus processos, principalmente, no que se refere à autoavaliação que, muitas vezes, é tratada como a própria avaliação institucional. A autoavaliação se refere a avaliação interna da IES, sendo realizada pela CPA e, no caso da avaliação institucional, ela contempla a autoavaliação, a avaliação externa, (realiza pela comissão do MEC) e avaliado dos estudantes (ENADE).

No intuito de esclarecer as diferenças entre avaliação institucional e autoavaliação, foi elaborado o quadro a seguir (quadro 1), destacando a posição de cada uma dela no âmbito da Lei do Sinaes.

**Quadro 1 – Avaliação institucional**  
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004  
Institui SINAES

<b>SINAES</b> - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -	
Avaliação institucional	
Avaliação externa	Avaliação interna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizada por comissões designadas pelo Inep</li> <li>• Avalia os estudantes (ENADE)</li> <li>• Avalia as instituições de ensino (IES)</li> <li>• Avalia os cursos de graduação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição</li> <li>• Realiza a autoavaliação institucional (avaliação da IES)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no portal do Inep.

Como ilustrado no quadro 1, a avaliação institucional está dividida em avaliação interna e externa e cada uma tem procedimentos e objetivos próprios. A autoavaliação é

um processo coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e trata da avaliação da própria IES pela comunidade acadêmica. Portanto, o processo de autoavaliação constitui apenas o primeiro aspecto do processo de avaliação institucional. A avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo MEC/INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES e, nela incluem-se a Avaliação dos Cursos de Graduação, a Avaliação das IES e o ENADE. A Avaliação Institucional é o conjunto da avaliação interna (autoavaliação) como a avaliação externa (todos os seus componentes).

Apesar de sempre estar presente nas políticas educacionais – especificamente, após a promulgação da Lei n. 9394, de 1996, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é nas últimas décadas que a avaliação tem sido reconhecida como um importante instrumento em favor da melhoria da qualidade do ensino nas diversas modalidades e níveis (FELICIO; POSSANI, 2010). Conforme Gatti (2014), toda a avaliação institucional tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo. De acordo com o Gebran (2014), o processo de avaliação deve possibilitar uma visão mais ampla sobre a realidade da instituição, levando-o a uma orientação de sua equipe para um planejamento mais consciente, além de contribuir para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Alguns autores, como Costa (2004) e Ferronato (2016), argumentam que a avaliação institucional pode ser considerada como um instrumento que auxilia a administração das instituições educacionais, que visa a melhorias na qualidade do ensino, ou seja, contribui para a gestão. Ferronato (2016) demonstra em seu trabalho que o Sinaes, em suas dez dimensões, funciona como instrumento de gestão e de regulação, seja para atingir a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade, seja para que a instituição tenha organização competente, eficiência financeira e administrativa, o que pode ser também entendido como sustentabilidade da IES.

Assim, considerando que uma das prerrogativas do Sinaes é avaliar de forma integrada as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico, orientado por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e de regulação (BRASIL, 2010), um dos aspectos avaliados passa a ser o corpo docente quanto à formação

acadêmica e profissional, condições de trabalho e desempenho acadêmico. A qualidade do corpo docente é analisada, portanto por meio dessas três características.

Para Vieira (2009) as inúmeras transformações da realidade social assim como a presença das novas diretrizes curriculares têm de fato demandadas pesquisas e estudos voltados para a qualidade da educação superior, trazendo à tona a importância da avaliação no que se refere à melhoria da docência. Segundo Vieira (2009), esse processo de avaliação realizado pelo Sinaes está provocando questionamentos sobre o processo de desenvolvimento da docência da educação superior, desafiando diferentes áreas do conhecimento a buscar meios para aperfeiçoar a profissionalização da docência universitária. Por fim, o autor aponta como caminho a construção de indicadores de qualidade da docência da educação superior, partindo da premissa que tais indicadores permitam estabelecer princípios na reorientação da docência da educação superior.

Diante do exposto, compreendemos que, na instância da avaliação institucional por seu caráter formativo, têm contribuído para a melhoria dos processos pedagógicos de todos os cursos e das instituições de ensino, de modo geral. A seguir, são apresentados os aspectos metodológicos utilizados neste trabalho.

### 1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos e o universo da pesquisa com elementos característicos, tanto da pesquisa quantitativa quanto qualitativa, optou-se pela escolha do método misto, no caso, abordagem quanti-quali, ou seja, quantitativa e qualitativa, com amparo teórico em Creswell (2010). O estudo se deu com a utilização da pesquisa empírica – via estudo de campo, e a pesquisa documental.

Conforme Creswell (2010), a pesquisa de método que emprega a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas ganhou popularidade, devido aos problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais serem complexos. Assim sendo, o uso da abordagem quantitativa ou qualitativa, em si, torna-se inadequado para lidar com essa complexidade. Por isso, segundo o autor, a indicação de articular os dois métodos torna-se mais apropriado para responder as questões de pesquisa na atualidade. Como no caso desse estudo, os dados quantitativos serão determinantes para a identificação e discussão sobre a qualificação dos docentes do ensino superior.

De acordo com Gunther (2006), aquele que busca a construção do conhecimento por meio da pesquisa deve utilizar formas complementares e não isoladas de utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, sem se prender a um ou outro método, mas adequando-os para solução do seu problema e objetivos de pesquisa. No caso deste trabalho de pesquisa, as duas abordagens – quantitativa e qualitativa, por muito tempo vistas como abordagens antagônicas, são utilizadas como complementares, pois entendemos que essa associação pode apresentar um resultado mais considerável e significativo.

Quanto à pesquisa empírica, ela se realizou por meio da aplicação de um questionário misto, contendo 12 questões, sendo nove questões fechadas e três questões abertas. Com a aplicação desse instrumento de pesquisa foram coletados dados primários, via pesquisa de campo. No entendimento de Gil (1999), entre as diversas técnicas de coletas de dados, o questionário é um dos mais relevantes e mais utilizados no processo de coleta de informações e, se aplicada criteriosamente, apresenta elevada taxa de confiabilidade. Para o autor, o questionário pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 199, p. 128).

No caso da pesquisa documental, foram tratados como documentos, relatórios, documentos legais, banco de dados, dados do Censo da Educação Superior (2016), reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação, como concebido por Oliveira (2007) e Creswell (2010). Sobre a pesquisa documental a autora afirma que: “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Embora a autora considere que a pesquisa documental seja muito próxima da pesquisa bibliográfica, ela faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. No seu entendimento, a característica diferenciadora entre elas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se remete para as contribuições de

diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias<sup>2</sup>, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias<sup>3</sup>, o que requer uma análise mais cuidadosa por parte do pesquisador, “visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

É recorrente, expor um pouco das discussões em torno da definição do que pode ser considerado documento. Para Cellard (2008, p. 296) “definir o documento representa em si um desafio”, pois, documento é qualquer material escrito que pode ser considerado como fonte de informação. No final do século XIX, com a escola positivista, o registro escolhido pela maioria dos historiadores era o documento escrito, sobretudo o oficial.

Segundo Cellard (2008, p. 296), para a Escola de *Annales*<sup>4</sup> “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”. A valorização do documento como garantia de objetividade, marca indelével dos historiadores positivistas, exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do pesquisador, sendo esse processo construído historicamente. A palavra documento, com o sentido de prova jurídica, representação que se mantém até a atualidade, já era usada pelos romanos, tendo sido retomada na Europa Ocidental no século XVII. Assim, os historiadores positivistas, ao se apropriarem do termo, conservam-lhe o sentido de prova, agora não mais jurídica, e sim com status científico.

No caso, os documentos legais selecionados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394, de 1996, a Lei nº 10.861, de 14 de outubro de 2004, também reconhecida como Lei do Sinaes, e as respectivas portarias publicadas a partir desta data. Também, foram utilizados dados disponíveis no portal do MEC/Inep, caracterizados como dados secundários, mas nem por isso, menos relevantes, ao contrário, de valor científico reconhecido, como anunciado no Portal do Ministério da Educação (MEC): “Portais do MEC são fontes de pesquisa acadêmica”. Como fontes documentais, também foram utilizados outros documentos e atos normativos referentes

---

<sup>2</sup> As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa (OLIVEIRA, 2007).

<sup>3</sup> Fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (OLIVEIRA, 2007).

<sup>4</sup> Movimento surgido na França, agrupado em torno da revista dos *Annales*. Ao dar estatuto de objeto de análise histórica a dimensões da vida privada, a Escola dos *Annales* abriu uma terceira via ao estudo da história, distanciando-se tanto da historiografia marxista quanto da história factual-biográfica. (BURKER, 1997)

ao Sinaes e à política de avaliação no ensino superior. Quanto ao público desta pesquisa, ou seja, os sujeitos pesquisados foram os professores de graduação que, no momento da pesquisa, encontravam-se atuando no curso de Administração de duas instituições de ensino superior, em seus dois campi, localizados em duas cidades do Sul de Minas Gerais.

Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e obtendo a aprovação Ética do CEP/CONEP, conforme parecer número: 2.156.339 em 04/07/2017, de acordo com as diretrizes e normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles, garantir o anonimato e levar ao conhecimento das instituições os resultados da pesquisa. Nesse sentido, foi mantido o anonimato dos respondentes ao instrumento de pesquisa bem como das instituições.

A coleta de dados teve início somente após a aprovação do Comitê, sendo os docentes livres para decidir sobre a sua participação ou não na pesquisa, após a leitura e assinatura do Termo de Comprometimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), podendo-se retirar dela em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. Essa coleta de dados foi realizada nas próprias instituições onde atuam os participantes da pesquisa, em horários de intervalos definidos pela própria coordenação do curso. Para o propósito deste estudo, a critério do pesquisador, foi considerado satisfatório um número de participantes de, no mínimo, 30% do total de docentes das IES pesquisadas.

Os questionários foram distribuídos a todos que aceitaram participar da pesquisa, em um total de 20 docentes. Porém, o retorno dos questionários respondidos atrasou o processo da pesquisa e, além disso, somente 16 devolveram o instrumento respondido. Isso corrobora o que diversos autores, entre eles Gil (1999) já identificaram em seus processos de pesquisa sobre a técnica de aplicação de questionário na coleta de dados, a saber: o questionário é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados para obter dados e informações; pode ser considerado de mais fácil aplicação e de menos custos, entretanto, a baixa taxa de retorno das respostas é um dos principais pontos negativos, além de ser necessário elaborar um número relativamente reduzido de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos.

Mesmo cientes de que esses dois itens podem implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra e de informações, como analisado por Gil (1999), adotamos a técnica do questionário por melhor se adequar às questões propostas nesta pesquisa e também ao público, uma vez que os professores do ensino superior das duas IES pesquisadas são oriundos de diversas cidades do entorno. Além disso, a escolha da técnica do questionário não foi a única aplicada na metodologia, pois foi também realizada a análise de dados documentais. Como afirma Marconi e Lakatos (1999) normalmente mais de uma técnica é necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido. No caso deste trabalho, foi também utilizada a pesquisa documental.

Assim, cientes dessas ponderações, o instrumento foi produzido contendo apenas 12 questões direcionadas estritamente às informações pretendidas (APÊNDICE B). Como argumenta Marconi e Lakatos (1999, p. 333), a escolha da técnica de pesquisa está umbilicalmente ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida e “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (p.33). A escolha da técnica de pesquisa é, na verdade, a escolha não da única, mas, sim, da principal técnica a ser utilizada, pois sempre mais de uma técnica será necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido.

Com relação à análise dos dados, as respostas às questões abertas estão sendo organizadas e serão analisadas utilizando a técnica de “análise de conteúdo”, de acordo com Bardin (2009). A autora define análise de conteúdo como uma descrição analítica, apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Após várias discussões em torno desta técnica, envolvendo principalmente o critério “objetividade” na análise, segundo Bardin (2009) esse critério de objetividade tornou-se menos rígido, o que possibilitou usos combinatórios entre estatística e análises clínicas.

Assim, a análise do conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a usar a inferência, por meio de análises para esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a ela pode provocar. Segundo Bardin (2009), uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. Em sua teoria, ela apresenta os critérios de organização de

uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência, descreve as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores.

Quanto ao processo de aplicação da técnica de análise conteúdo, Bardin (2009) orienta que, no primeiro contato inicial com os documentos ou material, realiza-se a chamada “leitura flutuante”, que é a fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Segundo a autora (2009), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda que se elabore um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades. O processo de codificação dos dados restringe-se a escolha de unidades de registro, ou seja, é o recorte que se deu na pesquisa. Para Bardin (2009), cada unidade de registro significa uma unidade a ser codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Com amparo em Bardin (2009), no trabalho de organização e discussão de dados e informações, as questões fechadas foram sistematizadas e organizadas em gráficos e tabelas, utilizando-se do editor de planilhas Microsoft Office Excel. Já as questões abertas foram tratadas pela análise de conteúdo. Na discussão, os dados quantitativos foram aproximados das demais informações obtidas por meio das respostas dos questionários e da própria revisão de literatura que faz parte de toda pesquisa.

Espera-se, ao final da pesquisa, que os resultados demonstrem se o processo de avaliação institucional das duas IES tem contribuído para a melhoria da qualificação dos profissionais docentes pesquisados. Também esperamos que esses resultados possam contribuir cientificamente com o campo de pesquisa da avaliação institucional. Assim se justifica a relevância científica, social e pedagógica deste estudo, de forma a oferecer elementos para discussão e reformulação de metodologias para aplicação das políticas de avaliação institucional da educação superior bem como para orientação dos trabalhos a serem elaborados pelas Comissões Próprias de Avaliação das instituições de ensino superior, tendo em vista a melhoria da qualificação profissional docente e da qualidade da educação superior.

## 1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Este texto encontra-se estruturado em 4 seções, incluindo a introdução considerada como Seção 1. Nesta seção apresentamos a estrutura da pesquisa, os objetivos, a construção temática e alguns aspectos metodológicos. A seguir, apresentamos o memorial de formação como parte desta primeira seção.

Na seção 2, é apresentada uma abordagem sobre o ensino superior no Brasil, delineando o contexto de sua expansão e as demandas do mundo do trabalho.

Na seção 3, discorre-se sobre o processo de avaliação e seus instrumentos, juntamente com alguns estudos que tratam da avaliação na sua relação com a qualidade da educação superior e a qualificação profissional docente.

Na Seção 4, são apresentados e discutidos os dados coletados no processo de coleta de dados empíricos, procurando relacionar as contribuições da avaliação na qualificação docente e na melhoria do trabalho docente em sala de aula.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 1.5 MEMORIAL DO PESQUISADOR

Segundo Prado e Soligo (2005), o memorial de formação é a narrativa da própria história. O autor é (ao mesmo tempo) narrador e personagem. O sujeito professor, enquanto tal se assume como protagonista de sua própria história.

### 1.5.1 Reflexões Iniciais

Ser professor não era um sonho de criança, apesar de algumas referências familiares como minha mãe que fez magistério e que dava aulas particulares para pequenas turmas de crianças em casa.

Com o decorrer da minha vida acadêmica, tive a oportunidade de conhecer vários professores que me incentivaram a seguir carreira como docente. Iniciei minha graduação em 2003, em um curso de Administração, em São Paulo. Nesse período minha única experiência extraclasse foi participar de processos seletivos para monitoria.

Ao sair da graduação, esse interesse ficou guardado, tanto que isso influenciou na escolha de um curso de pós-graduação (*lato sensu*, em 2007) que tinha entre suas

disciplinas uma chamada didática do ensino superior e práticas de magistério. Naquele momento acreditei que poderia atuar como docente. De fato, a disciplina foi a mais aguardada no curso e atendeu as minhas expectativas. As contribuições foram tantas que, na segunda especialização, iniciada em 2010, fiz questão de cursar novamente a mesma disciplina na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MG, em Poços de Caldas, dentro do curso de Finanças.

Minha vida como profissional docente deu início no primeiro semestre de 2014 no curso de graduação em Administração. O convite para atuar como professor veio após ter realizado um curso de curta duração para alunos de um determinado período do curso de graduação em Administração que estavam com dificuldades com a matéria de Matemática Financeira.

Esse curso ocorreu no final de 2013 para uma turma de 30 alunos e, para minha surpresa, as repercussões foram tantas que aquela mesma turma pediu a minha contratação para o semestre seguinte. Esse foi, sem dúvida, um desafio que aceitei com muita alegria e, por esse motivo, hoje estou procurando me aprimorar com a busca de mais conhecimento, por meio de uma nova titulação.

Este memorial apresenta informações que considero relevantes sobre minha trajetória pessoal e profissional, bem como as reflexões que venho produzindo durante o Mestrado em Educação na disciplina "Formação do Profissional Docente: saberes e práticas".

### **1.5.2 Autobiografia**

Sou natural de São Paulo, mas vivi uma boa parte da infância (na década de 80) em Fortaleza – CE. Lembro-me bem de todos os detalhes da casa em que morava, uma construção grande, com vários cômodos e lembro-me bem porque, cada um deles era considerado diferente. Morávamos com um tio que estudava em um conservatório de música e em seu quarto era possível encontrar diversos livros, partituras, instrumentos, desenhos e claro muitos lápis e canetas. Coisa que, talvez não desperte muito o interesse das crianças hoje, com tanta tecnologia ao alcance das mãos, ou melhor, dos dedos, mas que na minha infância, ver um quarto como aquele, era motivo de muita curiosidade e interesse. Essa é uma das poucas lembranças que preservo dos meus seis anos de idade.

Considero que os livros sempre tiveram acessíveis na minha vida, desde cedo. Em casa, sempre tive liberdade e acesso a lápis e papel. Do meu avô não tenho mais lembranças, mas contam que assim como meu bisavô, foi um grande contador de histórias e que essa cultura dos livros espalhados pela casa já vem de muito antes.

No final da década de 80, já morando em São Paulo com toda família, tínhamos uma espécie de acordo, ou contrato. Preocupe-se apenas com suas notas, falava minha mãe. E não cansava de repetir a frase “você é um estudante profissional”. Demorei a compreender o significado dessa frase que, de tempos em tempos, era repetida pela minha mãe. Aliás, ela sempre foi muito presente nos meus estudos, acompanhando as tarefas, participando de reuniões escolares e sempre repetindo a mesma frase. “Você é estudante profissional”.

O fato é que só vim compreender o que ela queria realmente dizer quando na adolescência vi colegas na mesma faixa etária buscando o primeiro emprego. Numa ocasião dessas, cheguei para meus pais e disse que queria sair com meus colegas para procurar emprego. Daí meu pai, muito calmo e de poucas palavras me disse: “Olha filho, enquanto você estiver estudando não precisa se preocupar. Termine seus estudos primeiro”.

Meu pai nunca foi muito de perguntar como eu estava indo nos estudos, ou mesmo como andavam as coisas. Mas, naquele momento eu percebi o quanto ele, apesar de não demonstrar, estava preocupado em contribuir para que eu tivesse acesso a algo que para ele foi muito escasso: frequentar uma escola e concluir os estudos. Meu pai vem de uma família de onze irmãos do interior do Ceará e, de que eu tenho notícias, apenas o irmão caçula teve a oportunidade de concluir o ensino médio e ir além nos estudos por meio de um curso profissionalizante.

Assim passei minha adolescência, como dizia minha mãe, apenas sendo um estudante profissional, preocupado com os estudos, notas, trabalho e atividades escolares. Após terminar o ensino médio, consegui finalmente o tão sonhado primeiro emprego. Aos 19 anos de idade comecei a trabalhar em uma empresa considerada grande e que logo nas primeiras semanas de treinamento para integração de novos empregados, descobri que a mesma possuía diversos benefícios. Entre eles, algo que nem sonhava, ou melhor, acreditava ser completamente distante da minha realidade naquele momento. Entrei para uma empresa que ofertava bolsas de estudos para empregados a partir do segundo ano de trabalho.

Aos 19 anos, apesar de morar em uma cidade como São Paulo, não conseguia enxergar possibilidades de continuar os estudos, fazer a tão sonhada graduação. Sonhada não, afinal na minha família não tinha notícias de outro parente que tivesse continuado os estudos e formado no nível superior. O que enxergava naquele momento era apenas a possibilidade de reproduzir um modelo profissional que estava presente em todos ao meu redor, família, parentes e conhecidos: o de trabalhar apenas para o sustento e constituição de uma família. Outra frase muito presente em minha vida, essa veio do meu pai, e logo após o início do primeiro emprego: “se Deus quiser você vai se aposentar nessa empresa”.

Considero que a ideia da graduação veio motivada por duas situações. A primeira porque comecei a observar que meu redor vários colegas de trabalho estavam cursando uma graduação naquele momento. Pensei, nossa é fácil assim, será que sou eu que estou dificultando? A segunda, já havia se passado mais de três anos e eu estava trabalhando na mesma função enquanto que outros colegas estavam recebendo promoções ou saindo depois de formado. E eu pensando na frase do meu pai!

Em dezembro de 2002, veio à decisão, seguida de uma inscrição para o vestibular de um curso de Administração. Porque a escolha por um curso de Administração? Bem, vontade de estudar isso já era certa naquele momento. Opções, nem tanto. A empresa havia limitado as bolsas de estudo a opções de cursos que poderiam ser aproveitadas por ela após o funcionário se formar. Assim, praticamente a escolha estava entre os cursos da área de Gestão. A segunda questão deveu-se à localidade da faculdade, cerca de 300 metros do local de trabalho, ou seja, facilidade de locomoção, ganho de tempo para estudos e mais minutos para dormir.

Assim, em fevereiro de 2003, iniciei meus estudos num curso de graduação, mas naquele momento tendo apenas um único objetivo, qual seja, terminar o curso para uma melhor colocação profissional.

### **1.5.3 Trajetória educacional e profissional**

Agora quem escreve é um recém-formado com pouca experiência profissional e que busca resgatar alguns ensinamentos de seus mestres da graduação e entre eles um especial, isto é. Iniciar um curso de pós-graduação como forma de chegar à docência. “Invista na carreira de professor”. Palavras de alguns de meus professores na graduação,

que ficaram muito bem guardadas e que serviram de motivação para as futuras escolhas em termos de educação e profissão.

Atuando desde ano de 2014, num curso de graduação em Administração de uma faculdade particular no Sul de Minas, logo no início senti o peso da responsabilidade e do compromisso que estava assumindo. Compromisso com a IES, com colegas de trabalho e, principalmente, com meus alunos.

Nesse contexto, a escolha pelo mestrado em educação também não se deu por acaso. Foi algo planejado, estudado e conversado com colegas de profissão. A escolha pelo mestrado assim como meu objeto de estudo - linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e no grupo de pesquisa GPEG – Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão - cadastrado no CNPq - se deu em razão da minha experiência atuando desde o ano de 2014, como professor universitário e membro de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A atuação na CPA e na docência permitiu-me conhecer o universo das políticas públicas de educação superior. Considero que esse universo, aliado a um senso de responsabilidade e preocupação em retribuir a confiança depositada pela IES no meu trabalho, foi um grande motivador dessas escolhas.

#### **1.5.4 Reflexões**

Considero que as reflexões que faço nesse momento sobre minha trajetória profissional estão contribuindo para continuar traçando um planejamento da minha profissão. Foi uma surpresa muito gratificante e uma experiência muito enriquecedora dentro do programa de mestrado participar da disciplina: “Formação do Profissional Docente: Saberes e Práticas” e ter esse desafio de escrever, pela primeira vez, um memorial.

Vejo que estou no caminho certo, que decisões tomadas nesse curto espaço de tempo em que se deu minha trajetória profissional como docente têm gerado resultados positivos. Essa influência vem, ainda que de forma inconsciente, de uma infância cercada de livros. Porém, nunca temos essa certeza, uma vez que continuo pensando se também não é pela influência dos professores. Agora, em um momento de grande aprendizado que é o mestrado, percebo que não se trata de apenas um fator, mas de um

conjunto de elementos que, agrupados, acabam gerando certa experiência e, até mesmo, certa sabedoria, como já teorizado por alguns autores como Larrosa (2002). Só peço a Deus ter a possibilidade de continuar escrevendo esse memorial por muitos anos, num processo contínuo, pois entendo que formação e vida formam uma parceria enquanto durar a existência.

## **SEÇÃO 2**

### **ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PRESSUPOSTOS E ASPECTOS LEGAIS E ORGANIZACIONAIS**

Esta seção aborda a educação superior no Brasil, sua finalidade, expansão e organização no contexto da estrutura do Sistema Educacional Brasileiro. Sabemos que se trata de um tema amplamente pesquisado por diversos pesquisadores e não é pretensão deste trabalho reescrever seu histórico. No entanto, em face das mudanças que vêm ocorrendo, desde as últimas décadas do século anterior, principalmente devido ao processo de regulação e avaliação que passou ocupar centralidade no cenário do ensino superior, é importante recorrer, mesmo de forma sucinta, ao histórico da educação superior no Brasil, uma vez que todo sistema educacional é sempre um processo em construção.

Na literatura a que tivemos acesso, observamos que ao longo da história, ocorreram muitas mudanças no ensino superior, mas as de grande significância ocorreram mesmo nas últimas décadas do século XX, tais como: a expansão desse nível de ensino, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação; a implementação do processo de regulação da qualidade; a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação; entre outros”. (BRASIL, 2007a, art. 1º).

Esta seção visa apenas delinear o contexto, a estrutura, a organização da educação superior, com enfoque na expansão e diversificação e nas finalidades da educação superior no contexto contemporâneo, como apresentado a seguir.

#### **2.1 ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A Constituição Federal do Brasil (CF), de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 1988). No artigo seguinte, a Constituição Federal ainda estabelece que o ensino seja ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I a VIII).

A própria Constituição Federal, em seu artigo 211, descreve que o Sistema de Ensino no Brasil é organizado sob a forma de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Cabe, portanto, à União organizar o Sistema Federal de Ensino e o dos Territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. A CF ainda estabelece que os municípios atuem prioritariamente no ensino na educação infantil e no ensino fundamental e os estados e o Distrito Federal atuem, prioritariamente, no ensino fundamental e médio.

Constitucionalmente, ainda se encontra estabelecido que, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, art. 211, § 1º a § 5º). Juntamente com os princípios e organização, descritos na Constituição Federal, o Sistema de Ensino Brasileiro conta também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No artigo 43, da LDBEN, nº 9394/1996, podemos encontrar as finalidades da educação superior, no qual se encontra descrito:

Art. A educação superior tem por finalidade:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

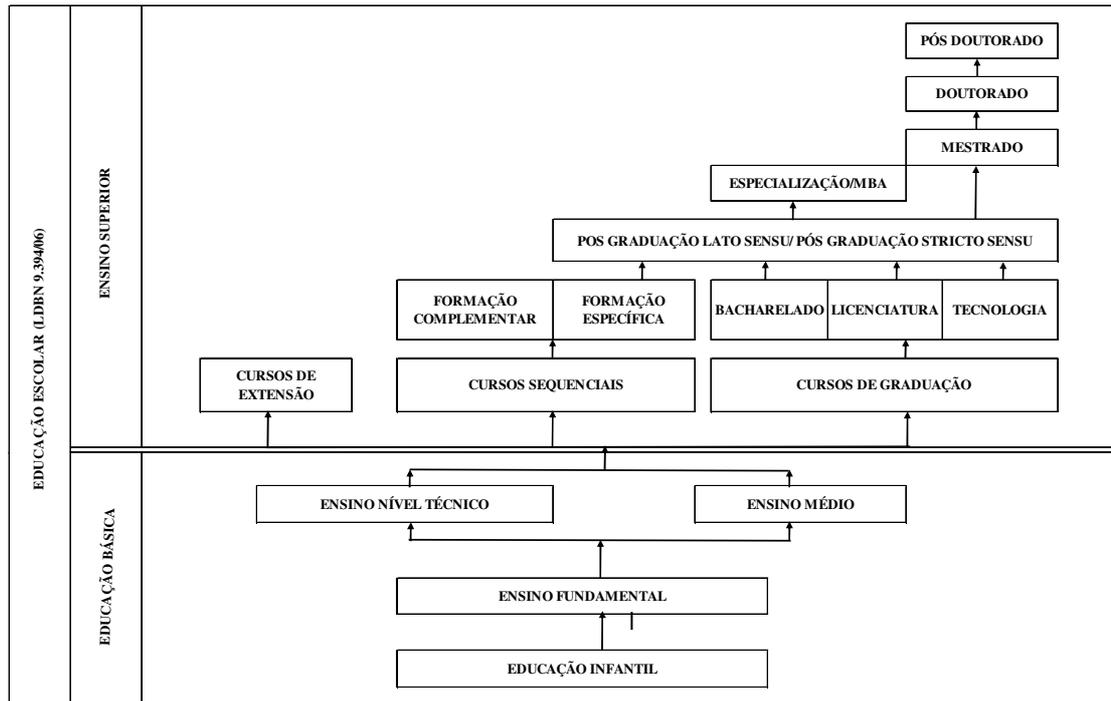
V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, art. 43, § 1º a § 13º).

Na LDBEN podemos ainda encontrar de que forma se encontram estabelecidos os níveis escolares e suas modalidades de ensino, assim como suas finalidades, conforme apresentado na figura 1.



**Figura 1** – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.

Fonte: Adaptado do portal INEP, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96.

Observa-se na estrutura apresentada na figura 1 que o Sistema Educacional Brasileiro se organiza em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. Ao interesse deste trabalho, que tem como foco a educação superior, passamos a tratar somente de alguns aspectos deste nível de ensino.

## 2.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO

A LDBEN, em seus artigos 44 e 45, assevera que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização, definindo o público a que se destina cada modalidade de cursos, a saber:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007b).

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos

a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;  
IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996, art. 44).

A publicação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, estabeleceu como as instituições de educação superior deverão ser organizadas, apresentando suas respectivas prerrogativas acadêmicas e forma de credenciamento. Em seu artigo 12, as IES são classificadas como:

I – Faculdades.

II - Centros Universitários.

III – Universidades. (BRASIL, 2006a).

Ao final do ano de 2017, novas publicações de atos normativos trouxeram mudanças no ensino superior, mas não alteraram essa estrutura. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, manteve a divisão das IES entre Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Em seu artigo 15, observa-se que foi mantida a mesma nomenclatura, considerando sua organização e suas prerrogativas acadêmicas ao credenciá-las para ofertas de cursos superiores de graduação (BRASIL, 2017a, art. 15).

Ainda quanto à organização e natureza administrativa, o Decreto estabelece em seu artigo 2.º que:

Art. 2º- Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende: I - as instituições federais de ensino superior - IFES; II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de educação superior. § 1º- As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 2º- As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 3º- As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica. § 4º - As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas

por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual (BRASIL, 2017, art. 2º).

Para explicar as diferentes classificações das IES, recorreremos novamente a redação dada pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2017a). De acordo com o referido decreto, as instituições recebem seu credenciamento inicialmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

Também, o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006, que dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências, define os centros universitários como instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico, oferecidas à comunidade escolar (BRASIL, 2006b), foi revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017). A nova redação dada pelo Decreto nº 9.235/17 veio a estabelecer, dentro das organizações acadêmicas, os seguintes requisitos para uma IES solicitar recredenciamento como centros universitários.

- I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e
- VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES. (BRASIL, 2017a, Art. 16)

No caso das universidades, a própria LDBEN tratou de caracterizá-las,

considerando a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, assim, definiu em seu artigo 52 como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). As universidades se caracterizam por:

- I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
  - II - Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
  - III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- (BRASIL, 1996, art. 52)

Com essa estrutura, é possível constatar que, no Brasil, existe um sistema de ensino que podemos considerar diversificado. Essa diversificação, segundo Dourado (2009) e Sguissard (2004) significou o impulso para a expansão do ensino superior no Brasil. Como analisado por Sguissard (2004), o período expansionista da educação superior vai se dar mesmo a partir da segunda década de 1990, com a supremacia da expansão do setor privado mercantil.

Nessa mesma linha de interpretação, observa Dias Sobrinho (2003, p. 105) que “[...] houve a diminuição do erário e aumento do poder controlador do Estado relativamente às instituições públicas”, e o incentivo ao setor privado, via flexibilização. Segundo Dias Sobrinho (2010), após a publicação da LDBEN, nº 9394/1996, ocorreu uma “efervescência” de criação de cursos superiores no período entre 1996 e 2000, sendo aprovado o funcionamento de 2.016 novos cursos superiores. Somente nos três primeiros meses de 2001, foram autorizados 2,5 cursos em média por dia, em sua quase totalidade, privados. Para o autor, essa expansão da educação superior também pode ser analisada como expansão do mercado educacional.

Portanto, a ampliação e a diversificação do ensino superior, que ocorreu a partir da década de 1990, é um elemento da reconfiguração da educação superior, que tem como característica central o seu caráter mercadológico, o que tem sido denominado por alguns pesquisadores e pelo próprio Dias Sobrinho como “quase-mercado<sup>5</sup>”. O autor explica que, ao liberalizar as condições de criação e expansão de instituições de ensino (flexibilidade aos processos, aos meios, à administração, às relações contratuais), o

---

5 Quase-mercado: introdução de valores de mercado no interior do sistema público estatal (AFONSO JANELA, 2010).

Estado permite também que as instituições privadas se tornem mais livres e flexíveis para desenvolver serviços e atividades demandadas pelo mercado. Porém, diante desse cenário de ampliação das liberdades para a expansão privada e o aumento da produtividade, Estado também reconheceu a necessidade de implementação de novos mecanismos de controle e regulação por meio da avaliação para garantir a qualidade do ensino e dos serviços educacionais prestados.

Neste trabalho, a regulação da qualidade da educação superior é entendida nesse cenário que impõe às IES se adequarem às regras e aos dispositivos legais estabelecidos pelo Estado, por meio de seus diversos mecanismos de avaliação, tais como ENADE, autoavaliação, avaliação externa, constituição de indicadores e índices de qualidade, os quais se tornaram elementos decisórios no processo reconhecimento, credenciamento e credenciamento de IES. Isso posto, cabe ressaltar que as instituições públicas e as instituições privadas possuem atos normativos específicos, além da CF e LDBEN.

Considerando esse histórico, Ristoff (2011) analisa que as dez principais tendências da educação superior brasileira nas últimas décadas podem ser identificadas no período pós LDBEN, as quais são: expansão; privatização; diversificação; centralização; desequilíbrio regional; ampliação das oportunidades de acesso; desequilíbrio de oferta; ociosidade de vagas; corrida por titulação; lento incremento da taxa de escolarização.

A tabela nº 1, a seguir, apresenta o quadro do ensino superior no Brasil, com o número de Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica, segundo a Unidade da Federação e a categoria administrativa das IES, segundo Censo da Educação Superior, realizado no ano de 2016.

**Tabela 1:** Instituições de Educação Superior em 2016 por Organização Acadêmica

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
	Total	Total	Total	Total	Total
Brasil	2.407	197	166	2.004	40
Pública	296	108	10	138	40
Federal	107	63	.	4	40
Estadual	123	39	1	83	.
Municipal	66	6	9	51	.
Privada	2.111	89	156	1.866	.

Fonte: MEC/INEP/DEED - Nota: IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.

Os dados confirmam que a expansão do ensino superior se deu sob o predomínio do setor privado na oferta da educação superior, 2.111 privadas contra 296 públicas (federal, estadual e municipal). De acordo com os dados da tabela 1, do total de 2.407 IES no Brasil, 83,3% são representados por Faculdades. As Universidades estão representadas por 8,2% desse total, e os Centros Universitários por 6,9%. Por fim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica representam apenas 1,7% das IES.

Importante ressaltar, com base nos dados apresentados que, ao setor privado, interessa sobremaneira a Faculdade (1.866), em ordem decrescente o Centro Universitário (156) e, por último a Universidade. Isso se justifica pelo grau de exigência por parte do MEC, no caso da universidade, da faculdade e, também, do centro universitário, tal como é apresentado adiante nesta seção.

Considerando esses dados, é importante, ainda, destacar que, tanto no Decreto nº 5.773/06 (revogado), quanto no Decreto nº 9.235, de 2017, em vigor, citam nos artigos que tratam da organização acadêmica, que as instituições privadas serão credenciadas, originalmente, como faculdades e a organização acadêmica das IFES será definida em sua lei de criação (BRASIL, 2017a, art. 15, § 1º e § 3º). Na sequência, são apresentados alguns aspectos históricos do ensino superior.

### 2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS À LUZ DA LITERATURA VISITADA

No Brasil, o ensino superior passou a adquirir cunho universitário nos anos 30 do século anterior, contrastando com a situação de alguns países da América espanhola, onde foi observado que o início das primeiras universidades ocorreu ainda no período colônia (SAMPAIO, 1991). De acordo com Fávero (2006), o estudo sobre a criação de universidade no Brasil revela uma considerável resistência por parte de Portugal, dada sua política de colonização, assim como por parte dos próprios brasileiros por não encontrarem justificativas para a implantação desse tipo de instituição na Colônia. Segundo o autor, ocorreu a promulgação de diversos dispositivos legais referentes ao ensino superior na Primeira República, embora a criação de universidades tenha sido postergada pelo Governo Federal até 1920, data em que foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

Segundo Cunha (2004), o ensino superior durante todo o Império foi monopólio

do Estado e, somente com a República, a partir de 1889, teve início a educação superior privada, concorrendo para isso o positivismo, que propugnava com a política de não intervenção do Estado na educação. Nesse sentido, tão importante quanto conhecer como o Sistema de Ensino Brasileiro encontra-se organizado atualmente, é compreender um pouco do seu histórico e como, ao longo das últimas décadas, o Estado brasileiro tem atuado com relação à educação, de modo geral, e em relação à educação superior.

Ao foco deste trabalho, esse entendimento se faz necessário para compreender em qual cenário social, político e econômico o Estado tem elaborado suas políticas para educação superior, no que se refere à expansão e acesso e, a seguir, ao processo de regulação da qualidade da educação e dos serviços prestados à comunidade acadêmica e ao mercado. Silva Junior (2003) relembra que, no Brasil, a década de 1980 foi considerada uma década perdida para a economia brasileira, mas, ao mesmo tempo, observou-se um movimento intenso do processo de redemocratização do país.

Como relatado por Silva Júnior (2003), após décadas de um regime militar, considerado autoritário, a passagem para um regime democrático representou, nesse período histórico (início dos anos 1990), uma mudança paradigmática de ciclos de desenvolvimento, colocando um fim no que se convencionou chamar de “Era Vargas”, ou seja, um modelo considerado de desenvolvimento autárquico com a presença de um Estado intervencionista.

Esse modelo, que à sua época assegurou progresso e permitiu a nossa industrialização, começou a perder fôlego no fim dos anos 70. Atravessamos a década de 80 às cegas, sem perceber que os problemas conjunturais que nos atormentavam – a ressaca dos choques do petróleo e dos juros externos, a decadência do regime autoritário, a superinflação – mascaravam os sintomas de esgotamento estrutural do modelo varguista de desenvolvimento (SILVA JÚNIOR, 2003, p.78).

Na década de 1990, teve início no Brasil um processo de reestruturação do Estado com o Governo de Fernando Collor (1990-1992), que se consolidou no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo coordenado pelo Ministro da Reforma Luiz Carlos Bresser Pereira, e mantendo traços de continuidade nas gestões dos Governos seguintes (ROSA, 2014). Esse processo de reestruturação, caracterizado como “moderno” pelos seus idealizadores, trata-se do neoliberalismo, e envolveu todos os aspectos da administração pública, com o propósito de introduzir um novo modelo de gestão: o gerencial (BRASIL, 1995), inclusive na educação.

Segundo Silva Júnior (2003), a introdução do neoliberalismo no Brasil, no contexto da universalização do capitalismo teve seu início desde a década de 1970 e se consolidou na década de 1990, diante do processo de globalização, acompanhado da mundialização do capital. O autor analisa que isso provocou mudanças de ordem social, política, social e econômica, pois “no atual estágio de universalização do capitalismo, o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 80). Nessa mesma linha de interpretação, Rosa (2014, p. 80) afirma que a consequência dessa universalização do capital, é que “o modo de produção impulsiona um modelo de sociedade altamente competitiva. Nesse cenário, as transformações no mercado levam os Estados a se reconfigurarem”.

De acordo com Rosa (2014), nesse processo de reconfiguração que se deu a partir dos anos 1990, as funções do Estado foram direcionadas para o mercado, e as reformas submetidas às orientações dos organismos internacionais, como explica a autora:

Com fundamento neoliberal, as políticas passaram a ser pautadas no ajuste fiscal e no Estado mínimo. O Estado, por essa perspectiva, deixou de assumir o controle do desenvolvimento social e econômico, consolidado através de bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador desse desenvolvimento, de modo a garantir a ordem interna e a segurança externa (ROSA, 2014, p. 237).

Diante do exposto, quando passamos a analisar a reforma educacional brasileira, que inicia a partir da década de 90, do século anterior, o que parece se configurar como eixo central dessa reforma são a reestruturação do Estado e a organização e gestão do Sistema Educacional Brasileiro, seguindo tendência internacional de descentralização.

Sobre a questão da descentralização, Saviani (2008) afirma que esse movimento se apresentou como uma tendência “moderna” em vista do que ocorria internacionalmente. De acordo com Saviani (2008), as políticas educacionais no Brasil, neste período, foram norteadas, também, pela a descentralização a qual implicou em flexibilização, levando uma expansão e diversificação. Para o autor, é possível entender que uma política educacional diz respeito à forma como o Poder Público, aqui entendido pelo Estado, toma decisões em relação à educação. Diante do processo de reforma, as políticas e gestão da educação passaram a ser foco de análise dos pesquisadores nas últimas décadas, sendo ainda objeto de estudo de diversas pesquisas.

Catani, Oliveira e Dourado (2002), ao analisar o processo de reconfiguração da

educação superior no Brasil, também concordam que o processo de expansão da educação superior no Brasil foi uma demanda legítima da sociedade brasileira, em sintonia com novos padrões de regulação e gestão que vinham se configurando, de modo global. Os autores também concordam que esse processo de regulação e gestão se efetivou pautado de estratégias de diversificação e diferenciação do nível de ensino superior, principalmente após a aprovação da nova LDBEN, nº 9.394, de 1996, e tendo como eixos de articulação a flexibilização um sistema de avaliação padronizado.

Nessa mesma linha de reflexão, Cunha (2004) afirma que o ensino superior brasileiro se destacava naquele momento da história (década de 1980-1990) por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional. O autor também destaca que a reforma universitária promovida nos anos de 1990 pelo Estado abrangeu uma intensa atividade reformadora no campo da educação, em todos seus níveis e modalidades por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Segundo sua análise, nesse contexto, as universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber e que pelo menos um terço de seu corpo docente deveria ter estudos de pós-graduação, sendo que essa mesma proporção de docentes deveria ser contratada em regime de tempo integral.

Cunha (2004), ainda, analisa que as mudanças promovidas na década de 1990, na área administrativa, organizacional, política e econômica foram traduzidas em uma nova legislação para a educação, citando em especial a Lei 9.394/1996, e nos planos e projetos do Estado. Para o autor, tais mudanças alteraram o foco de atuação do Estado, que passou a assumir a perspectiva de um Estado-mínimo, deixando de ser o maior promovedor da educação. Nesse novo cenário, é deixado de lado as políticas centralizadoras e se destaca a participação de organismos multilaterais de financiamento.

É nesse cenário que a criação das universidades continuava conforme os padrões tradicionais, ou seja, a partir de instituições preexistentes. Como descrito por Cunha (2004), a reforma universitária por meio da promulgação da LDBEN, de 1996, e seus decretos introduziram a figura do recredenciamento periódico, tanto das que provieram da integração de faculdades reconhecidas, quanto das que não tiveram esses antecedentes. O autor destaca que, na sua percepção, a avaliação seria um dos pontos mais importantes desse processo e que concerne mais diretamente à instituição

universitária.

Portanto, como exposto, a avaliação é, atualmente, uma das principais políticas da educação superior e, especificamente, sobre este tema, que é objeto de estudo nesta pesquisa, passamos a apresentar na seção seguinte.

### SEÇÃO 3

## O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Esta seção destina-se a apresentar sobre o processo de avaliação institucional, sua evolução, pressupostos e estruturação, seguindo à lógica defendida por alguns autores que interpretam a avaliação como um sistema de qualidade da educação superior, regulado pelo Sinaes.

### 3.1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação refere-se a um processo que produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças e transforma, por isso, ela não pode ser compreendida, simplesmente, como um instrumento ou mecanismo técnico. Portanto, possui profunda dimensão pública e desperta o interesse de muitos pesquisadores e profissionais da educação. O citado autor reafirma que é notória a importância atribuída à avaliação na contemporaneidade, especialmente no âmbito da educação e, assim, descreve um pouco da sua história:

Viveu momentos gloriosos há cerca de quarenta anos atrás, em sua fase de profissionalização, especialmente nos Estados Unidos, quando fornecia bases de julgamento para as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado de Bem-Estar Social. Agora na difícil encruzilhada dos dois últimos séculos e milênio, na vigência hegemônica do Consenso de Washington, a avaliação readquire enorme presença e se instaura no centro das grandes reformas que em todos os níveis se operam. As transformações dos Estados modernos, de modo particular as reformas dos sistemas educativos, reservam à avaliação um lugar e um papel de destaque (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 38).

De acordo com Almeida Júnior (2002), a inserção da avaliação no contexto das políticas sociais e de educação, a partir das mudanças de um Estado interventor para um Estado avaliador, tratou-se de um reordenamento ocorrido com a descentralização do Estado e a busca de eficiência e qualidade, e que no Brasil destacou-se pela implementação de programas para controle de resultados dos alunos e das instituições de ensino. Nesse cenário, o autor afirma que a avaliação passou a ser um elemento

essencial na formulação e gestão de políticas no setor, estando ligada de forma íntima a formulação de políticas, em particular, às educacionais.

Conforme análise de Catani, Dourado e Oliveira (2002), com as reformas introduzidas na educação superior brasileira na década de 1990, verificamos que logo após esse período as políticas e gestão da educação superior passaram a ter a atenção de pesquisadores, tendo como foco os mais diversos eixos temáticos, devido ao cenário em que se verificavam as questões sobre expansão, tanto pública quanto privada da educação superior, privatização, massificação e democratização nesse nível de ensino. Dessa forma, a avaliação da educação superior se apresenta como foco de estudo dentro desses eixos temáticos, ligados aos temas de flexibilização e regulação no ensino superior.

Para Dias Sobrinho (2010), as reformas da educação superior são realizadas dentro de uma lógica de modernização do Estado neoliberal para privilegiar o mercado e para trazer mais eficiência e produtividade, adequando-se, dessa forma, as instituições às novas exigências desse mercado.

A avaliação tem centralidade nas transformações em geral, e de modo particular na educação. Por sua vez, os processos de transformação da educação, especialmente o superior, também tem centralidade na modernização do Estado e da economia. Não há nenhum Estado moderno que renuncie às reformas, não há nenhuma reforma importante do Estado que não tenha como fundamental a transformação da educação superior, não há reforma consistente da educação superior que não tenha em seu centro a avaliação (SOBRINHO, 2003, p. 98).

No que se refere ao Sistema de Avaliação da Educação Superior, é possível observar que, no Brasil, ao longo dos últimos quase quarenta anos, diversos programas têm sido implementados por iniciativa do Governo Federal para avaliar a educação superior desde a década de 1960, com a chamada “Reforma do Ensino Superior”, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Entretanto, de modo sistêmico, os programas de avaliação do ensino superior só aparecem na década de 1980.

Em 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação foi instituído, pelo Ministério da Educação, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que tinha como principal objetivo avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968. Para Barreyro e Rothen (2011), o PARU é considerado a primeira grande experiência de avaliação na Educação Superior Brasileira, porém foi desativado um ano após seu início e não apresentou resultados, deixando inconclusos coletas de dados e

estudos institucionais. Após a criação do programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), foi criado, em 1985, o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (Geres), propondo uma reformulação do ensino superior. Em 1993, surge o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual foi enfraquecido com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN), nº 9.394, em seu artigo 46, consolida-se a avaliação da educação superior, quando submete a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, ao processo regular de avaliação, os quais deverão ser renovados, periodicamente, após processo de avaliação.

É possível observar que, ao longo dos anos o processo de avaliação foi se aperfeiçoando e, em 2004, o MEC, por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A sua finalidade se justifica pela busca da melhoria da qualidade da educação superior, juntamente com a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, além de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (BRASIL, 2004).

O Sinaes possui como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). De forma a compreender melhor sobre os principais objetivos e finalidades que resultaram na criação da Lei do Sinaes, Vehine (2015) argumenta que:

Baseado em um relatório bem fundamentado, produzido por uma comissão composta de especialistas renomados na área, o Sinaes aproveitou aspectos de uma experiência nacional já construída, mas, ao mesmo tempo, foi muito além das iniciativas que o antecederam, tais como o PAIUB e o ENC (Provão), pois prometeu articular avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios largamente aceitos, tais como o respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos.

De acordo com sua estruturação, o Sinaes parte para a avaliação de aspectos que estão em torno de três componentes considerados como principais, sendo estes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes e quanto aos

aspectos que são avaliados em torno desses eixos, são considerados o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (INEP, 2011). Para cumprir com suas finalidades, o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares, sendo: a autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de formação e cadastro, todos com a finalidade de traçar um cenário da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no país (INEP, 2011).

De acordo com o Inep (2011), as informações obtidas com o Sinaes são utilizadas para:

- Que as IES recebam orientações quanto a sua eficácia e efetividade acadêmica e social;
- Permitir que os órgãos governamentais tenham orientação quanto a políticas públicas;
- Que os pais de alunos e as instituições acadêmicas públicas em geral orientem suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Retomando alguns fundamentos sobre avaliação, Tenório (2010) destaca que a avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para subsidiar uma tomada de decisão com vistas à melhoria do objeto ou processo. Nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação e capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Entretanto, é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como na prática política pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo.

Como é possível observar, é nesse contexto que a avaliação passa a ser entendida como elo importante das reformas, transbordando os limites propriamente educativos e se situando nos planos mais amplos da área econômica e política. Com a institucionalização do Sinaes (2004), nesse movimento de mudanças e reformas, a avaliação da educação superior ganha importância central, como em diversos países, com a finalidade de regular a qualidade da educação superior e garantir mais

competitividade internacional. Sobre o Sinaes, é apresentado a seguir, bem como a sua relação a qualidade de educação.

### 3.2 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

A Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Em seu artigo 1º, o documento apresenta o objetivo central do Sinaes: “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). Assim se encontram definidas as finalidades do Sinaes:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, art. 1º).

De acordo com o Inep (2015), para se atingir essas finalidades, deve-se recorrer a princípios fundamentais como responsabilidade social com a qualidade da educação superior, reconhecimento da diversidade do sistema. Deve haver o entendimento de que esse processo de avaliação deve ser visto a partir de um conjunto de indicadores de qualidade que atuem de forma integrada, além de instituir um caráter público quanto aos procedimentos adotados e seus resultados, considerando a participação do corpo docente, discente, técnico administrativo da IES, sociedade civil por meio de seus representantes e, por fim, estabelecer a continuidade do processo avaliativo.

A avaliação institucional se ampara nos seguintes atos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cabe ao Governo Federal autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições de educação superior; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar. É importante observar que no PNE (2001- 2010) se encontrava asseverado que: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE”. Portanto, a avaliação institucional,

como política pública, trata-se de um processo planejado para cumprir princípios constitucionais e institucionais.

Mesmo com as mudanças estabelecidas a partir dos novos atos normativos, publicados ao final do ano de 2017, foi mantido por meio do Decreto nº 9.235, de 2017 que cabe ao Inep a organização do processo avaliativo. Assim, que ressaltar que as avaliações realizadas no âmbito do Sistema de Ensino Superior buscam promover a qualidade das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes (INEP, 2015) por meio dos seguintes instrumentos de avaliação: Autoavaliação, Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação de Cursos e Avaliação externa.

O SINAES é um dispositivo legal congrega as dimensões que devem nortear a regulação da qualidade e ensino, por meio de instrumentos avaliativos que possibilitam uma de avaliação mais ampla que envolve todos os aspectos relacionados ao índice de qualidade de ensino proposto pelo MEC, conforme apresentado a seguir.

### **3.2.1 O Sinaes: suas dimensões e seus eixos**

A Lei 10.861/2004 estabelece em seu artigo 2º que o Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deve assegurar que o processo de avaliação institucional (interna e externa) seja realizado mantendo o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados do processo avaliativo (BRASIL, 2004).

Já artigo 3º, da Lei 10.861/2004, traz os objetivos da avaliação a ser realizada nas IES, o qual deverá ser observada a identificação do perfil da IES, seu significado de atuação, considerando o contexto que envolve sua funcionalidade, de acordo com suas atividades, cursos, programas, projetos e setores e estabelece que esses objetivos, devem ser considerados, obrigatoriamente, dentro de diferentes dimensões institucionais. (BRASIL, 2004) as quais podem ser observadas a seguir:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do

meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004, art. 3º, § 1º a § 10º).

Essas dimensões têm a finalidade de contemplar a Instituição de Ensino Superior como um todo. De acordo com o artigo 8º da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 que regulamentou os procedimentos de avaliação do Sinaes, as atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior (BRASIL, MEC, 2004c). Como é possível observar no conjunto das suas dimensões, a avaliação envolve todos os aspectos que estão relacionados com o ensino, com a pesquisa, com a extensão, com a responsabilidade social, com o desempenho dos discentes, com a gestão institucional, com o corpo docente, com as instalações.

Posteriormente, em 2014, pela Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014, considerando à diversidade institucional, à identidade das IES, os princípios e diretrizes do Sinaes, suas finalidades e à qualidade da educação superior, o MEC propôs a organização de um instrumento matricial (avaliação) com cinco eixos, contemplando nestes, as dez dimensões referenciadas no artigo 3º da Lei nº 10.861 (BRASIL, MEC, 2014b).

De acordo com a proposta do MEC, foi possível organizar as dimensões do Sinaes, dentro de cada eixo, cada qual com seus indicadores de qualidade, como organizado no quadro 2.

**Quadro 2** – Dimensões do Sinaes agrupada em eixos

Eixos	Dimensões do Sinaes
1. Planejamento e Avaliação Institucional	Considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.
2. Desenvolvimento Institucional	Contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.
3. Políticas Acadêmicas	Abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.
4. Políticas de Gestão	Compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.
5. Infraestrutura Física	Contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014.

Cabe destacar que, no documento da Lei do Sinaes, é enfatizado pelo Inep que as dimensões da avaliação, considerando a sua reorganização em seus respectivos eixos devem ser levados em consideração como indicadores de caráter quantitativo e qualitativo (INEP, 2015).

### 3.2.2 Indicadores de qualidade: princípios de diretrizes legais

É dentro de um emaranhado de atos legais que passamos a descrever como foram definidos os indicadores de qualidade da educação superior. Conforme o Inep (2015, p. 23), o uso de indicadores de qualidade torna-se necessário para permitir a tradução de uma situação identificada nas Instituições de Ensino Superior e nos seus cursos de graduação. Para atender a essa necessidade, também se faz necessário definir referenciais mínimos de qualidade para o funcionamento de IES e cursos. Além disso, exige ainda instrumentos de avaliação e um conjunto de avaliadores capacitados, com procedimentos objetivos, claros e que permita a compreensão de todos os envolvidos neste processo. Todo esse conjunto torna-se indispensável para a qualificação do processo avaliativo.

A Portaria Normativa MEC, nº 40 (2007c) definiu os indicadores de qualidade que são calculados pelo INEP, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei no 10.861, de 2004. O quadro 3 refere-se aos indicadores de qualidade organizados MEC/INEP em observância aos parâmetros da Lei no 10.861, de 2004, com um breve resumo para compreender melhor a proposta de cada indicador. Embora de forma resumida, o quadro contempla as principais características do conjunto de indicadores propostos pelo MEC/Inep para avaliação da IES.

**Quadro 3 – Indicadores de Qualidade**

<b>Indicador</b>	<b>Descrição do indicador</b>
Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)	O IGC é um indicador que avalia a qualidade das instituições de educação superior
Conceito Preliminar de Cursos (CPC)	O CPC é um indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores.
Indicador de Diferença entre os Desempenho Observado e Esperado (IDD)	O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.
Conceito Enade	O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame

Fonte: MEC/Inep

A referida Portaria 40 teve sua revogação dada pela Portaria Normativa do MEC Nº 19, de 13 de dezembro de 2017, que “Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes” (BRASIL, MEC, 2017b). Quanto aos indicadores de qualidade essa nova portaria esclarece em seu o Art. 56 que “Compete ao INEP definir em ato próprio, calcular e divulgar os indicadores da educação superior, provenientes das bases de dados do Instituto e de outras que possam ser agregadas para subsidiar as políticas públicas voltadas para o setor, observada a legislação vigente” em no artigo seguinte estabelece:

Art. 57- Compete ao INEP calcular e divulgar Indicadores de Qualidade da Educação Superior, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, registradas anualmente em Notas Técnicas produzidas pela Daes, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, MEC, 2017b, art. 57).

O Ministério da Educação por meio da Portaria Nº 22, de 21 de dezembro de 2017, que “Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância” traz a seguinte redação em seu artigo 2º, *in verbis*:

Art. 2º - As funções de supervisão de instituições de educação superior - IES no sistema federal de ensino serão realizadas mediante ações preventivas ou corretivas a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, e das instituições de educação superior que os ofertam, e buscarão resguardar o interesse público (BRASIL, MEC, 2017c, art. 2º).

E no parágrafo segundo descreve que:

§ 2o A - qualidade diz respeito aos resultados obtidos nos indicadores e conceitos atribuídos em avaliações de instituições e cursos de acordo com os padrões estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - instituído pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, MEC, Art. 2º, § 2º, 2017).

No tocante aos indicadores de qualidades propostos pelo MEC/Inep, não podemos deixar de retornar às bases da nossa legislação para compreender dentro desse emaranhado de atos normativos da nossa legislação do ensino superior, as diretrizes que norteiam a composição dos indicadores de qualidade e o contexto em que se deram. Nesse sentido, cabe lembrar as finalidades da educação superior, conforme definidas no artigo da LDBEN/96 e ainda as contribuições dessa Lei no processo de diversificação das IES, conforme descrito na segunda seção deste trabalho, ao abordar os aspectos estruturais que tratam da expansão e diversificação das IES.

Diante desse contexto, em que de um lado temos as finalidades da educação superior e compreendendo que essas finalidades deverão assegurar padrões de qualidade e, de outro, a forte expansão dos modelos de IES como tratamos na diversificação

desses modelos de ensino, é que passamos a análise dos dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que intensifica o processo de avaliação no sistema de educação brasileiro. Na esteira desse processo de mudanças no ensino superior, existe também o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), implantado por determinação da LDBEN/1996, que delegou à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Portanto, trata-se de uma conjuntura que ampara e reforça a política de avaliação da qualidade da educação superior como Política de Estado. O advento da Lei do Sinaes, em 2004, visa promover mudanças no sistema de ensino superior, nas IES e no desempenho acadêmico, uma vez que os resultados da avaliação constituem um referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004).

Foi possível observar que esses propósitos são enfatizados no novo texto dado pelo Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, quando informa que “a avaliação será realizada por meio do Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior”, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Devido à centralidade do tema “qualidade”, optamos por aprofundar, a seguir, um pouco mais sobre o seu conceito, evidenciando assim a sua subjetividade e tensões.

### 3.3 O CONCEITO DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: AMBIGUIDADES E TENSÕES

Para melhor compreensão sobre questões e fundamentos que perpassam pela institucionalização do Sinaes se faz necessário buscar, ainda que de forma sucinta, um entendimento sobre o que é qualidade na educação. De início, cabe considerar o conceito de qualidade como polissêmico, pois tem sido interpretado pelos autores, a que tivemos acesso, com entendimentos e focos diversos.

Neste trabalho, interessa-nos captar o conceito de qualidade que perpassa a perspectiva do MEC e, para isso, recorreremos a estudos realizados por alguns pesquisadores, como: Ishii (2011); Cisotto, Oliveira (2011); Andrade, Araújo (2011); Felício (2011) e Gonçalves (2011). Porém, primeiramente, procuramos recuperar aspectos da origem do termo “qualidade” e em que contexto, como segue.

O interesse pela qualidade da educação surgiu, pela primeira vez, nos Estados Unidos, na década de 1950 (CASSASSUS, 2007), em 1983, com a publicação do relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação.

O relatório assinalava que o estado da educação nesse país tinha colocado em perigo a competitividade e integridade da sociedade norte-americana e que, portanto, era necessário introduzir medidas que produzissem mudanças com o propósito de reverter a situação (CASSASSUS, 2007, p. 41)

A partir de então, as autoridades norte-americanas se mobilizaram e se organizaram e, juntamente com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em reunião internacional de ministros da educação concluíram que a qualidade do ensino fundamental devia transformar-se em tarefa prioritária para os países da OCDE. Uma série de reuniões internacionais se sucedeu, contando com a participação de diversos países, inclusive da América Latina, cujos membros passaram a defender, em debates e relatórios, a vinculação da qualidade da educação a diversos componentes da educação, tais como: currículo, formação de docentes, gestão, avaliação e supervisão, entre outros.

Sem entrar em detalhes e nem tão pouco no mérito dessas reuniões e nas publicações delas originadas, como é o caso da publicação da Unesco/Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con Equidad* (Em português, Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, 1992). Para Cassassus (2007, p. 42),

No decorrer desses debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social.

Foi nesse contexto histórico, político e econômico que a qualidade da educação, como objetivo e política pública, tornou-se um conceito estratégico nas formulações de política educacional na grande maioria dos países. Entretanto, no posicionamento de alguns pesquisadores como Cassassus (2007), o conceito de qualidade ainda é dotado de um *status* socialmente ambíguo.

Também não podemos desconsiderar que “qualidade” é um termo que está

presente em quase todos os setores da sociedade contemporânea e seu uso é considerado tão antigo quanto a sociedade humana. Portanto, tem seu histórico, em outras áreas, bem mais anterior, que se remonta à produção artesanal, ao século XVIII e XIX, quando era controlada pelos artesãos. Mas foi durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que a situação de inúmeros defeitos em produtos militares, bélicos foram detectados, chamando a atenção para questões que, mais tarde, foram identificadas nos conceitos de qualidade. A qualidade era associada ao conhecimento individual de cada artesão, facilitada por sua relação com o cliente e com a produção (FALCONI, 1992).

Com a Revolução Industrial, a partir da produção em massa, o cenário muda, bem como as formas de trabalho e o controle da qualidade da produção. Segundo Falconi (1992), os artesãos foram sendo substituídos por mão de obra não especializada, gerando produtos em série para consumidores distantes e não identificados. O advento do Taylorismo leva a uma grande revolução na organização e, com a racionalização do trabalho, procurava-se uma alta produtividade por meio do trabalho em série, o que provocou uma diminuição da qualidade dos produtos (FALCONI, 1992).

Portanto, historicamente, o conceito de qualidade relaciona-se à produtividade, às melhores condições, a resultados e, até mesmo, de envolvimento dos sujeitos, conforme explica Felício (2011). É com esse sentido que o termo “qualidade” também é introduzido no cenário educacional, em diversas situações se encontra presente nos documentos legais por meio de um discurso que busca justificar mudanças nas estruturas, processos e nos resultados da educação. Assim descreve Felício (2011, p. 55) quanto à introdução do termo qualidade na educação brasileira:

A partir dos anos 1980, as políticas públicas e textos oficiais que gerencia o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, apresentam a qualidade da educação como uma necessidade a ser assumida por todos aqueles que estão envolvidos no processo.

Esse é um entendimento que é, também, trazido por meio de uma reflexão apresenta por Andrade e Araújo (2011), ao analisar os escritos de Licínio C. Lima (2007, 2011), o qual apresenta um ponto de vista da Sociologia para compreender a qualidade na educação. Nessa perspectiva sociológica, Licínio Lima (2011) afirma que, para se obter a qualidade da educação em uma perspectiva organizacional, deve-se considerar que a escola é uma construção social e política com a participação docente e dos atores da escola, trazendo junto um outro fator que foi introduzido no cenário educacional com o movimento de reforma, que ganhou ênfase a partir da década de

1990: “responsabilização”, também tratado como “*accountability*”.

Em 2011, na busca de revelar o que é qualidade em educação para o MEC, a partir dos indicadores expressos nos seus instrumentos legais, Gonçalves (2011) levanta a necessidade de identificar o conceito de qualidade do ponto de vista oficial. Em outras palavras, o que representa qualidade perante os órgãos responsáveis e representativos da educação superior brasileira. A análise realizada pela autora também nos permitiu compreender como o órgão responsável pela educação entende o que é qualidade, mas também permite verificar como os indicadores foram materializados na avaliação. Gonçalves (2011) demonstra uma série de consequências para a educação superior, ao apontar situações como ranqueamentos, com repercussões na competição entre as IES e no processo de qualificação docente.

Segundo Ishii (2011), definir qualidade na educação é algo que vem atrelado a uma série de fatores como ideologias, valores e ideia de sociedade. Dessa forma, a expressão qualidade em educação é algo que não se sustenta de forma isolada, admitindo uma série de interpretações, pois depende de concepções sobre o que o sistema educacional deve proporcionar à sociedade. Corroborando com esse entendimento Cisotto, Oliveira (2011), ao afirmarem que, na educação, é difícil chegar a um só significado ou uma única interpretação de fato sobre qualidade na educação, confirmando a polissemia do termo “qualidade”. Ao analisar os escritos do autor Giroux (1987), as autoras concluem que, em se tratando de qualidade em educação, não se pode afirmar a existência de um modelo único. “Qualidade é um conceito ativo, que deve ser construído e reconstruído continuamente” (CISOTTO, OLIVEIRA, 2011, p. 38).

A forma como os diálogos são escritos em torno do tema qualidade em educação, não deixam dúvidas quanto à complexidade e abrangência do tema em decorrência dos seus vários significados e ambiguidades. Entretanto, considerando a necessidade de um mínimo de orientação quanto ao conceito de qualidade, recorreremos à definição do que é qualidade em educação conforme indicadores oficiais do MEC.

Por fim, é importante frisar que a Constituição Federal de 1988, no inciso VII, do artigo 206, traz como base que o ensino será ministrado com “garantia de padrão de qualidade”, afirmando em seguida, no seu artigo 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada, sendo a autorização e avaliação de qualidade mantida pelo Poder Público” (BRASIL, 1988). Também pode ser tomado como consenso, conforme literatura visitada, que a aprovação da LDBEN acrescentou importantes avanços na direção da

melhoria da qualidade dos resultados educacionais, principalmente, graças à implementação do processo contínuo de avaliação da qualidade de cursos e instituições, consolidando-se.

Com a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - Sinaes, instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, seguindo princípios estabelecidos pela CF e da LDBEN, a avaliação da qualidade de educação tornou-se política de Estado. Para que toda essa conjuntura do processo de avaliação se efetivasse foi instituído o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no Sistema Federal de Educação, e consolidando suas disposições sobre indicadores de qualidade.

### 3.4 A QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EM BUSCA DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO

O Sinaes, em sua concepção formal, está fundamentado em princípios e objetivos vinculados aos interesses sociais da Educação Superior. Dessa forma, a sua operacionalização procura envolver uma ampla participação da comunidade educativa e os membros da administração central do País. A articulação e a coerência de diversos instrumentos avaliativos bem como dos agentes internos e externos é algo que foi pensado para abranger a todas as IES do Brasil (SINAES, 2007, p. 98).

Em seu Art. 1, o Sinaes assim estabelece:

Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para o Sinaes (BRASIL/MEC/INEP, 2007), destaca-se o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição, os quais são o foco central da avaliação. Somam-se, ainda, aos objetivos da avaliação, tratar a adequação de seu trabalho respeitando as demandas sociais e ainda submeter seu trabalho à análise de questões como desenvolvimento do ensino, a formação profissional e cidadã, além da adequação de critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e

professores na carreira docente (SINAES, 2007, p. 100-101).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), o cenário de rápidas e importantes transformações que ocorreram na educação superior nas últimas décadas não se daria sem a participação central da avaliação. No seu entendimento, essa grande centralidade do sistema de avaliação no processo da reforma da educação permitiu mudanças na lógica do sistema e provocou impactos significativos na cultura organizacional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades, levando um processo de hierarquização e competição entre as IES. A exigência de mestres e doutores a todas as instituições de ensino superior para o exercício da docência, via processo de avaliação, também provocou aumento de professores titulados em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, como revelam os dados do Censo da Educação Superior (2016), ilustrados na tabela 2, considerando o recorte temporal mais de uma década de Sinaes.

**Tabela 2:** Número de docentes no ensino superior no período de 2004 a 2016

Ano	Total	Titulação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2004	293.242	175	40.437	86.375	104.976	61.279
2005	305.960	48	39.115	89.908	110.992	65.897
2006	316.882	52	36.782	94.296	115.136	70.616
2007	334.688	103	38.573	99.104	120.348	76.560
2008	338.890	97	36.012	100.419	121.548	80.814
2009	359.089	201	31.069	104.314	130.614	92.891
2010	366.882	388	20.020	106.036	138.526	101.912
2011	357.418	23	14.061	99.231	137.090	107.013
2012	378.939	107	12.161	100.138	147.876	118.657
2013	383.683	18	10.046	95.022	152.750	125.847
2014	396.595	14	8.654	93.471	156.902	137.554
2015	401.299	34	6.982	88.038	160.804	145.441
2016	397.611	20	5.875	81.290	157.405	153.021
Variação entre 2004-2016		-89%	-85%	-6%	50%	150%

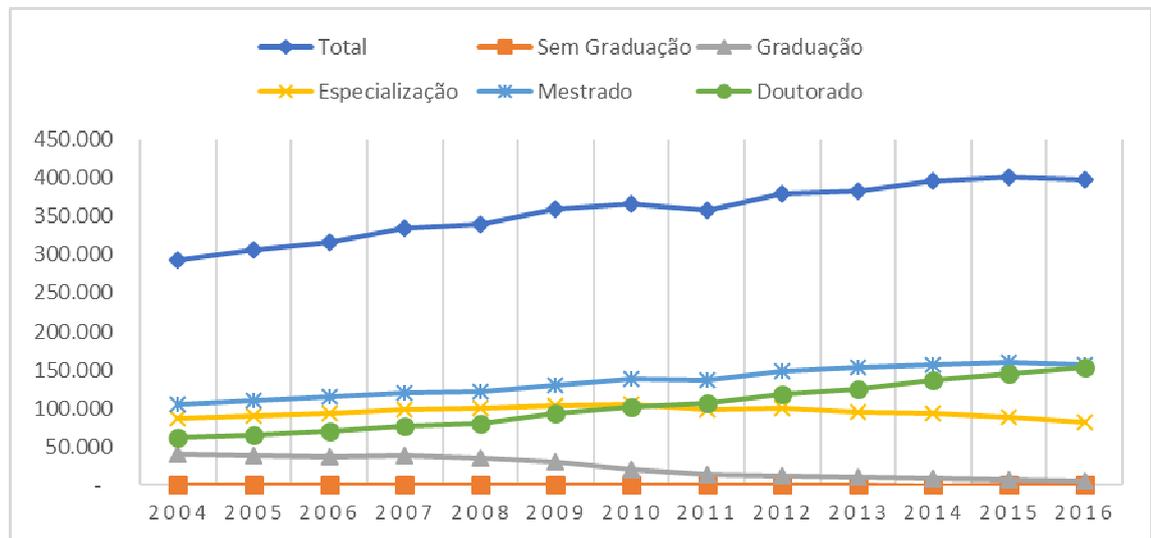
Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo da Educação Superior/Inep.

Observa-se que houve uma melhoria quantitativa no período de 2004-2016, do número de mestres e doutores, aqui representado por 50% de crescimento dos títulos de mestres e 150% de crescimento dos titulados com doutorado, sendo esses percentuais dados pela variação do período de 2004 até 2016.

É importante frisar que, na LDBEN, nº 9.394/1996, o termo “qualificação” se apresenta ao longo do texto compondo expressões como: qualificação docente;

qualificação profissional, qualificação para o trabalho, qualificação para o ensino. Todas essas expressões carregam um sentido de melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a tabela 2 apresenta um quantitativo de docentes divididos por titulação no período compreendido de 2004 a 2016. Ao analisar a variação percentual entre o ano de 2004 e 2016 (data da publicação do último Censo da Educação Superior) é possível verificar que o número de docentes sem graduação, graduados e especialistas sofreu redução, ao passo que o número de docentes com titulação de mestres e doutores elevou.



**Gráfico 1** - Evolução da taxa de formação de mestre e doutores no Brasil no período 2004-2016.

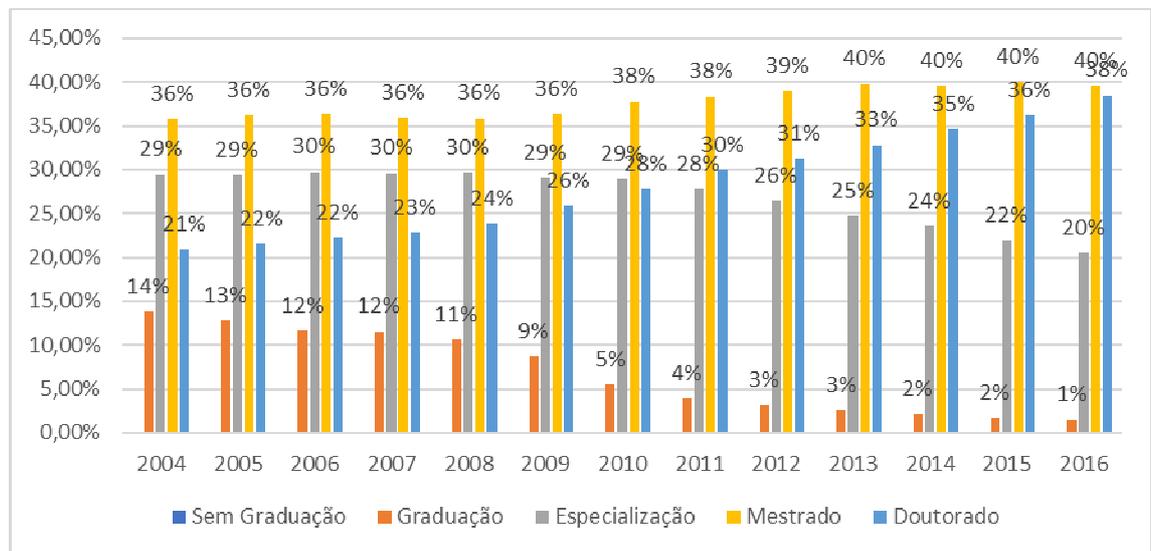
Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo da Educação Superior/Inep.

De acordo com o gráfico 1 – do ano de 2004 até 2016, divulgado pelo Inep, observa-se um crescimento do número de docentes com título de mestrado e doutorado no país, neste período. Também é observado que, no mesmo período, o número de docentes atuando em IES com título de graduação e especialização se reduziu.

Não foi intenção deste trabalho, discutir até que ponto a qualificação docente é capaz de melhorar a qualidade da educação, considerando a titulação de mestres e doutores, uma vez que é sabido que os cursos de Mestrado e Doutorado têm como foco a formação de pesquisadores e não à docência, como já apontado e criticado por diversos pesquisadores, dentre eles, Pimenta e Anastasiou (2003) e Cunha (2006).

Diante do exposto, faz-se importante apresentar (gráfico 2) como se dá essa participação da titulação acadêmica dos docentes no percentual apresentado

anteriormente.



**Gráfico 2** – Percentual de participação da titulação acadêmica no Brasil no período 2004-2016.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo da Educação Superior/Inep.

Neste gráfico 2, é possível verificar, por exemplo, que tanto a titulação de mestrado quanto a de doutorado tiveram aumentos percentuais em suas participações sobre os totais de titulação em comparação com a graduação e mesmo a especialização. Ao longo dos últimos 12 anos, os dados sobre a educação superior têm apresentado crescimento significativo no nível de qualificação dos docentes que atuam na área de ensino superior.

O PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como meta número 13:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2014a, p. 75-77).

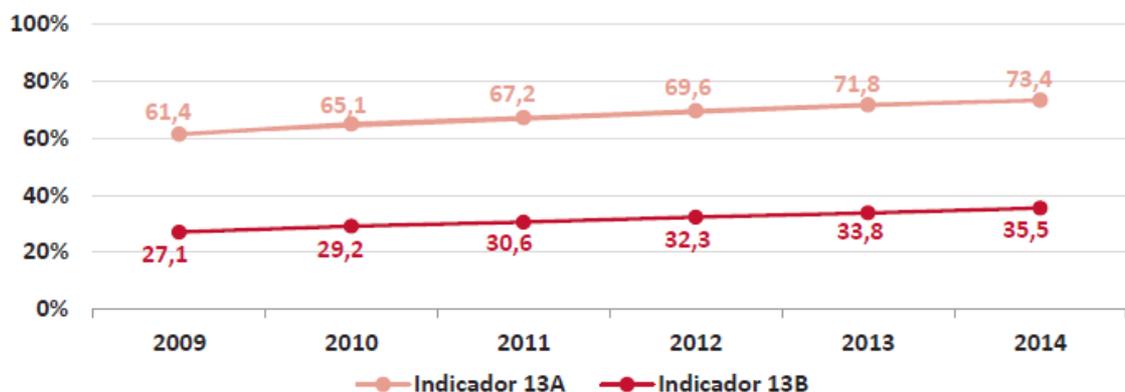
Já a meta 14 do referido plano tem como propósito “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014a, p. 75-77). Portanto, as duas metas estão relacionadas entre si e têm o mesmo foco, que é qualificação de profissionais para a melhoria da qualidade da educação superior.

Destaca-se que, para a meta 13, o PNE aponta como estratégia o aperfeiçoamento do Sinaes, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão e a introdução do processo contínuo de autoavaliação das IES, fortalecendo a participação das CPA, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (BRASIL, 2014a, p. 76).

É possível observar que as estratégias, apontadas pelo PNE em vigor, para atingir o propósito descrito na meta 13, envolvem ações como: expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; estímulo a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as agências estaduais de fomento à pesquisa; expansão do financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*; expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, implementação de ações que reduzam as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

Também, apresenta como estratégia, ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de quatro doutores por mil habitantes (BRASIL, 2014a, p. 77-78).

No relatório do Inep (2016), que divulgou os resultados do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE no biênio 2014-2016, cita que a meta 13 do Plano apresentou os seguintes dados:



**Gráfico 3** – Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado - Brasil

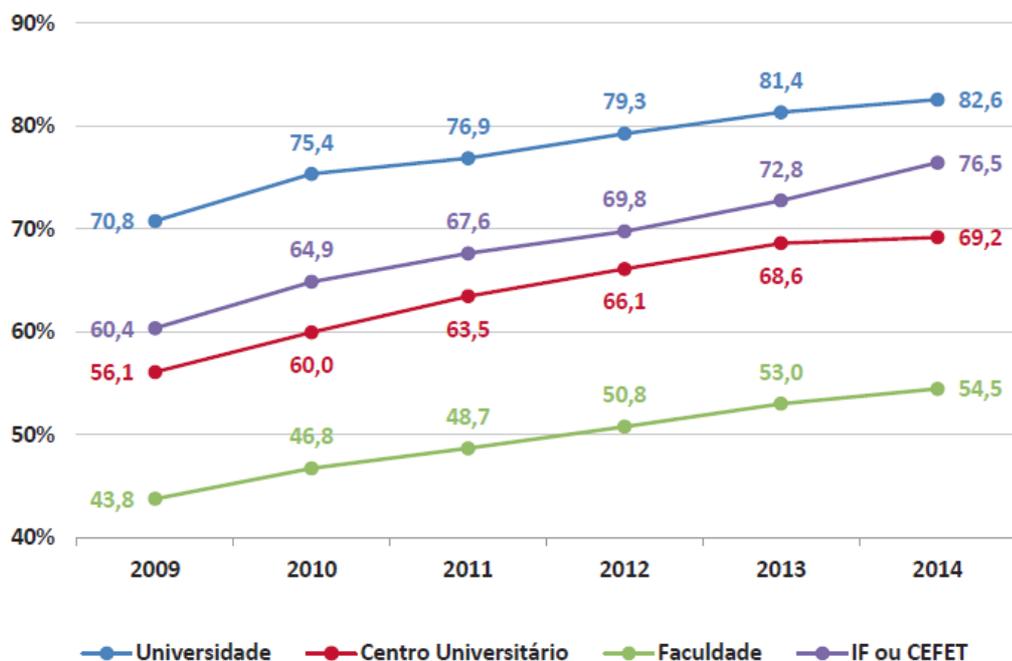
Fonte: Elaborado Dired/Inep com base no senso da educação superior/Inep

Os indicadores 13A e 13B, na legenda do gráfico 3, indicam consecutivamente o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior e o percentual de docentes com doutorado na educação superior.

Sobre os dados apresentado no gráfico 3, o Inep (2016, p. 302) explica que considerando a meta estabelecida para o percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior é de 75% até o ano de 2024. Em 2012, ano de referência para essa meta, o percentual foi de 69,6%, passando a 73,4% em 2014, de acordo com o revelado pelo Indicador 13A (Gráfico 3). Entre 2012 e 2014, esse indicador apresentou crescimento de 3,8 p.p., restando apenas 1,6 p.p. para o alcance da meta. Considerando o ritmo atual de crescimento, o relatório do Inep aponta que essa meta poderá ser atingida nos próximos anos, dentro da vigência do atual PNE.

Quanto ao percentual de docentes com doutorado, a meta a ser alcançada é de 35%. O indicador 13B (Gráfico 3) atingiu a marca de 32,3% em 2012 e de 35,5% em 2014, com um crescimento de 3,2 p.p. em dois anos e tendo superado a meta neste último ano (BRASIL, 2016, p. 302).

Outro dado apontado pelo relatório do Inep (2016) trata do percentual de docentes na educação superior com doutorado, por categoria administrativa – Brasil.



**Gráfico 4** – Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado, por organização acadêmica – Brasil

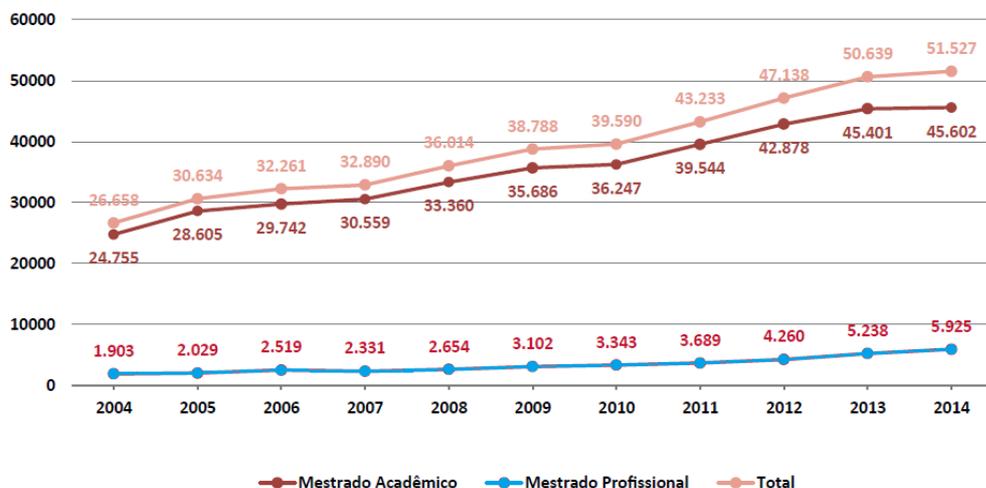
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base no Censo da Educação Superior/Inep.

Para o Inep (2016, p. 309-310), a desagregação dos dados por organização acadêmica (Gráfico 4) revelou que as universidades atingiram um desempenho superior à meta, desde 2010. Em 2012, as universidades registraram 79,3% de docentes com mestrado ou doutorado (Indicador 13A) e, em 2014, 82,6%.

Em 2012, as IES não universitárias que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFs e Cefets) alcançaram 69,8%, sendo que esse percentual subiu para 76,5% em 2014, superando a meta. Os centros universitários, entre 2012 e 2014, passaram de 66,1% para 69,2% (crescimento de 3,1 p.p.), (BRASIL, INEP, 2016, p. 309-310)

Por fim, o relatório do Inep aponta que, nesse ritmo de crescimento, a meta estipulada de 75% de docentes com mestrado ou doutorado no país também poderá ser alcançada no período de vigência do PNE, ou seja, até 2024. Entretanto, o Inep apontou que “as faculdades isoladas, com crescimento de 3,7 p.p. entre 2012 e 2014, atingiram no último levantamento a marca de 54,5% de docentes com mestrado ou doutorado, distando ainda 20,5 p.p. da meta” (BRASIL, INEP, p. 310).

Passamos a análise dos principais resultados apontados pelo relatório do Inep (2016) no que se refere a meta 14 do PNE, que possui como objetivo central a elevação do número de titulados em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, pretendendo a atingir, até o ano de 2024, o total de 60 mil títulos de mestrado e 25 mil títulos de doutorado concedidos anualmente em todo o Brasil. Para o monitoramento dessa meta, o Inep serviu-se de dois indicadores: Indicador 14A: Títulos de mestrado concedidos e Indicador 14B: Títulos de doutorado concedidos. Dados do Indicador 14A:

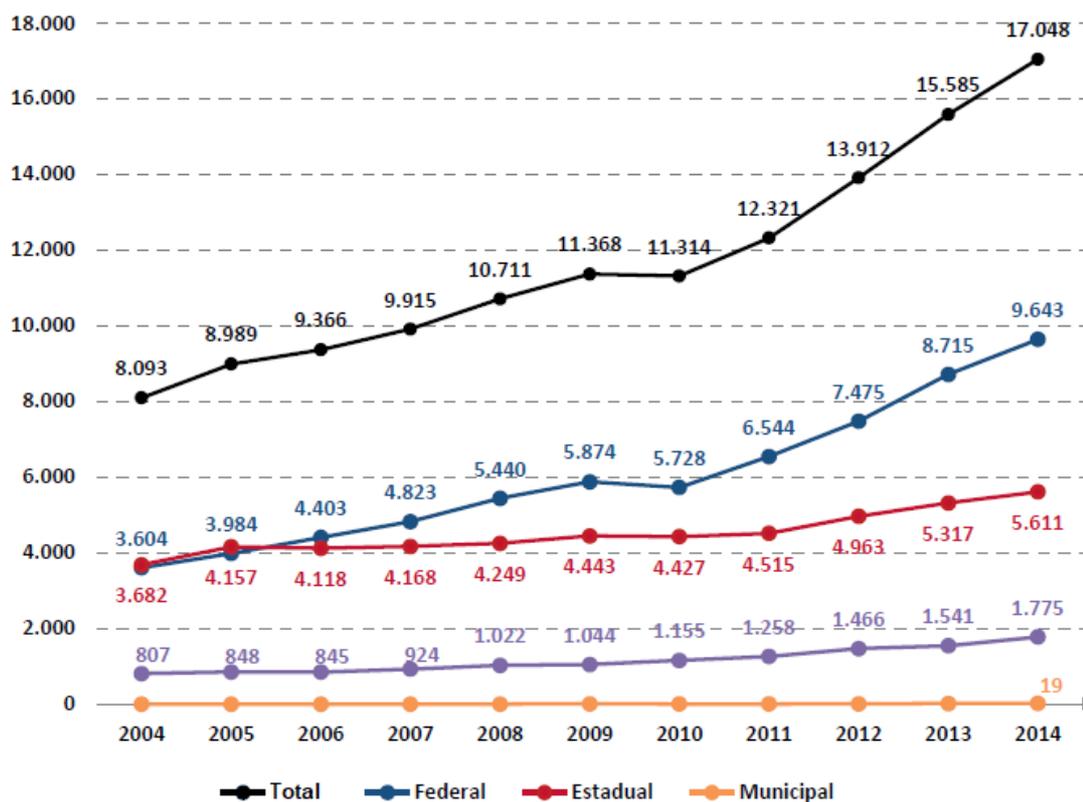


**Gráfico 5** – Número de títulos de mestrado concedidos – Brasil – 2004-2014

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes).

De acordo com os dados do Inep (Gráfico 5), é possível verificar um crescimento significativo entre o período de 2004 a 2014 no número de títulos de mestrado concedido por ano no Brasil. Considerando o total do ano de 2004, verificou-se que o número de diplomados foi de 26.658 e que, após 10 anos, esse número passou para 51.527, um crescimento de 93,29%. No mesmo período, pode ser apontado o crescimento do mestrado profissional que, em 2004, concedeu 1.903 diplomas e, em 2014, foram concedidos 5.925 diplomas de mestrado profissional.

Relativamente aos números de títulos de doutorado concedidos anualmente no Brasil, temos um crescimento semelhante aos títulos de mestrado, conforme dados obtidos do indicador 14B, no período de 2004 a 2014. Assim o gráfico a seguir apresenta esses valores:



**Gráfico 6** – Número de títulos de doutorado concedidos, por categoria administrativa – Brasil – 2004-2014

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes).

Quanto aos números apresentados, referentes ao indicador 14B (Gráfico 6), a quantidade de títulos de doutores concedidos no Brasil também cresceu. De 2004 a

2014, o crescimento observado foi similar ao crescimento do número de títulos de mestrado. Em 2004, o número de títulos concedidos foi de 8.093, chegando no ano de 2014 com 17.048 títulos concedidos no ano. Ainda que observado essa tendência de crescimento, o número de títulos concedidos até o ano de 2014 apresenta-se distante da meta do PNE, que é de formar, até o ano 2.024, um total de 25 mil doutores.

Especialistas apontam que a problemática da formação profissional ou formação para o trabalho encontra-se atrelada à qualidade do ensino, o que significa à ação docente. Porém, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37), no nível de ensino superior, normalmente,

[...] os professores, embora possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

As autoras fazem essa afirmação no contexto de uma discussão apresentada por elas sobre a ausência de formação pedagógica para docentes, profissionais de mercado que ingressam na docência do ensino superior e, também, uma crítica aos cursos de formação de mestres e doutores em que se predomina o aspecto da pesquisa. Segundo as autoras, principalmente no contexto que se delineou nas últimas décadas, o novo perfil dos alunos que chegam ao ensino superior, a popularização das tecnologias e as mudanças do mercado, entre outros, tornou-se uma exigência a formação pedagógica mais ampla ao professor universitário. No entendimento das autoras, historicamente, a formação pedagógica não fez parte das questões do ensino superior e ainda não faz, pois ainda predomina a presença de professores improvisados ou indicados, que são profissionais de uma determinada área de formação técnico-profissional, mas sem preparo didático-pedagógico.

Entretanto, cabe observar que nas últimas décadas do século XX, este cenário começa a mudar progressivamente, como demonstram alguns estudos acadêmicos e atos normativos a que tivemos acesso no período de realização deste trabalho, ganhando impulso com a instituição do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior, pelo qual o docente passa a ser avaliado pelo seu desempenho em sala de aula, inclusive didático e de incentivo à pesquisa. Conforme o instrumento de avaliação do Inep, os cursos também são avaliados pela produção científica do curso, ou seja, dos profissionais que nele atuam. Portanto, qualificação docente não pode ser tratada

apenas com relação aos títulos, mas, sim, relacionando-se com a competência pedagógica, entendendo esta como atuação profissional na docência, na pesquisa e na extensão, como já mencionado ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, a evolução da *performance* do processo de avaliação, atualmente com indicadores de qualidade evidenciados, no contexto de novas regulações do ensino superior (reconhecimento, credenciamento, recredenciamento de cursos e da IES), e diante de desafios próprios do mercado educacional, que se instalou no Brasil e no mundo nas últimas décadas, a discussão e reflexão sobre qualificação para a docência no ensino superior começa a ganhar espaço no cenário acadêmico.

Esta discussão será abordada na próxima seção, trazendo à discussão os dados e informações coletadas por meio da pesquisa empírica que ouviu professores do curso de Administração sobre o processo de avaliação institucional e suas repercussões na busca de qualificação e no trabalho acadêmico.

## **SEÇÃO 4**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Esta seção destina-se à apresentação e discussão dos dados coletados por meio do instrumento de coleta de dados empíricos, os quais foram analisados fazendo um diálogo com os fundamentos teóricos e as informações documentais tratadas nas seções anteriores. Segundo Cunha (2011, p. 127), “consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e interpretar o que eles possibilitam é um exercício intelectual dos mais exigentes”. Cientes dessa exigência, esta etapa foi efetivada após a qualificação e contando com as possíveis contribuições dos professores que compuseram a banca, pois trata-se de não apenas descrever ou apresentar os dados, mas, sim, apreender o que eles revelam, num diálogo que deve buscar objetividade sem desconsiderar as subjetividades, como propõe Cunha (2011).

Na etapa de sistematização de dados e informações optamos pela organização da discussão seguindo a mesma lógica utilizada na organização do instrumento de pesquisa, qual seja, dividida em três partes: 1ª parte – trata dos dados de identificação docente, tendo com propósito delinear o perfil dos docentes dos cursos pesquisados; 2ª parte – investiga sobre a relação dos docentes com o processo de autoavaliação; 3ª parte – procura identificar as contribuições do processo de autoavaliação na formação dos docentes pesquisados.

A seguir, passamos a apresentar a organização dos dados, juntamente com as discussões teóricas realizadas, contando com as contribuições dos autores utilizados como aporte teórico deste trabalho, aos quais registramos os devidos agradecimentos.

#### **4.1 PRIMEIRA PARTE: PERFIL DOCENTE**

No item perfil docente foram agrupadas as questões de 1 a 4 do instrumento de pesquisa as quais investigam sobre idade, nível de formação acadêmica, tempo de experiência como docente e carga horária semanal dedicada ao curso, com o propósito de discutir o perfil docente dos cursos pesquisados no contexto da avaliação institucional. Diante do exposto, optamos por discutir o perfil docente apresentando

primeiramente os dados referentes aos temas tratados neste item, e a seguir a discussão do perfil docente na sua relação com a avaliação institucional.

Quanto à idade dos participantes (corpo docente), os dados referentes à identificação dos entrevistados - questão 1 do instrumento de pesquisa – os resultados obtidos revelaram a seguinte situação: do total de entrevistados, a média da faixa etária encontra-se em torno dos 39 anos, sendo que o professor mais jovem registrou idade de 28 anos e o professor com mais idade, registrado no questionário, possui 63 anos.

**Tabela 3:** Média da faixa etária dos docentes pesquisado.

Contagem de Entrevistados	Média de Idade (anos)
16	39,8

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Quanto ao gênero, os dados foram organizados na tabela 4, sendo 38% do sexo feminino, 46% do sexo masculino e 6% não responderam.

**Tabela 4:** Gênero dos docentes informados na pesquisa.

Sexo	Contagem de Entrevistados
Feminino	38%
Masculino	56%
Não respondeu	6%
Total Geral	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Os dados revelam que nos cursos pesquisados há uma predominância do sexo masculino (56%). Quanto aos 6% que não responderam, atribuímos a duas situações: primeira, o respondente pode não ter percebido a opção que estava na mesma linha de idade; a segunda situação pode ser devido ao lapso de não colocarmos no instrumento uma terceira opção, além de “masculino” e “feminino”. Para ficar mais claro essa justificativa, julgamos importante trazer a referida questão (Figura 3):

## INSTRUMENTO DE PESQUISA

### A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

#### 1ª PARTE: IDENTIFICAÇÃO

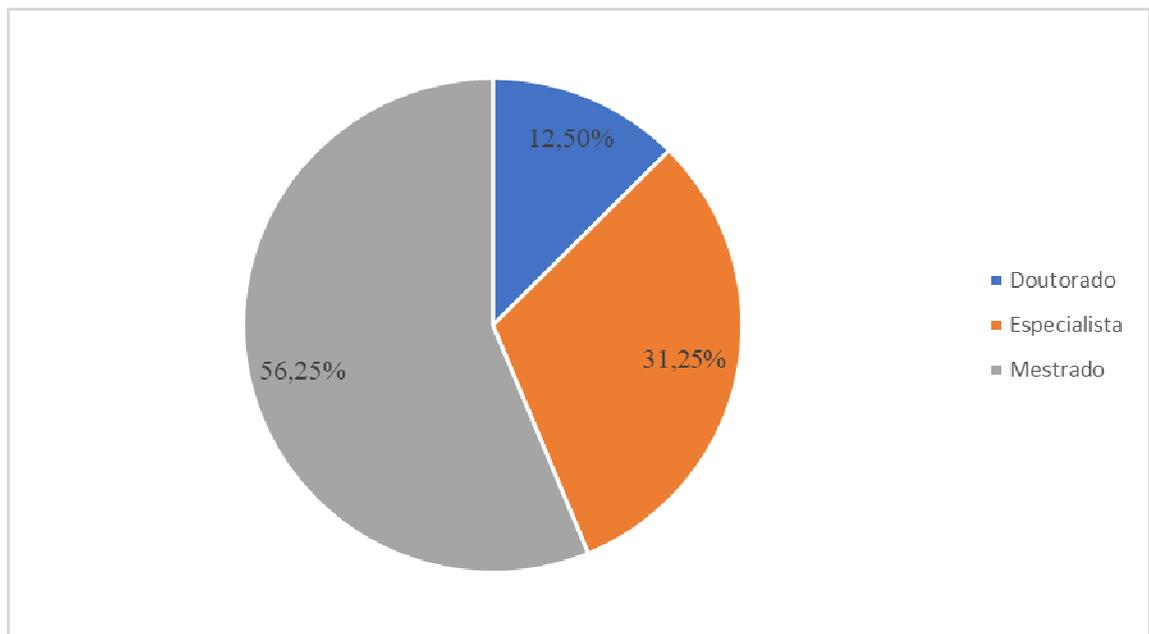
1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

**Figura 2** – Instrumento de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor com base no instrumento de pesquisa.

Relativamente a formação acadêmica, (item 2 do instrumento de pesquisa), o Gráfico 7, a seguir, apresenta os dados sobre a titulação dos participantes da pesquisa.



**Gráfico 7:** Nível de formação acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Os dados revelam que mais de 50% da amostra possui nível de qualificação mestrado. A menor porcentagem (12,50%) encontra-se com doutorado e o restante declarou ser especialista, atuando na função de docente.

Com relação à experiência em docência (item 3 do instrumento de pesquisa), a tabela, a seguir, registrou o tempo de docência (em anos) na primeira coluna e, na segunda coluna, apresenta-se a quantidade de professores que declararam estar dentro desse tempo.

**Tabela 5:** Tempo de experiência na docência (em anos)

<b>Anos</b>	<b>Contagem de Entrevistados</b>
1	3
2	1
3	3
5	1
6	2
7	1
12	1
13	1
14	1
15	1
25	1
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Ao extrair a média de experiência na docência desse grupo, podemos verificar que a mesma equivale a 9,36 anos. Os que declaram (na data em que foi respondido o questionário) ser os que possuem menos tempo de experiência registraram na pesquisa possuir apenas um ano, representados por três professores e aquele que possui mais tempo de experiência (1 professor) declarou ter 25 anos na função.

Sobre o regime de trabalho (item 4 do instrumento de pesquisa), que é um item avaliado pelo MEC no processo de avaliação institucional, procuramos verificar, ainda, a carga horária semanal dedicada às atividades de docência na graduação, como apresentado na tabela 6.

**Tabela 6:** Carga horária semana dedicada às atividades de docência.

<b>Carga horária</b>	<b>Contagem de Entrevistados</b>
5	1
6	1
12	2
14	2
16	3
20	5
40	2
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Os dados revelaram uma média de horas entre os participantes da pesquisa de 16,14 horas semanais, como se encontra representada na Tabela 6. A primeira coluna representa a quantidade de horas e, na segunda coluna, a quantidade de entrevistados, que declararam estar dentro daquela carga horária semanal.

Levando em consideração que a política de avaliação institucional no ensino superior pode ser considerada relativamente recente (SINAES, 2004), analisamos se o perfil de formação desse docente foi, de certa forma, construído no período de vigência da Lei do Sinaes. Isso porque, desde a publicação da LDBEN/1996 e, posteriormente, com o processo de avaliação institucional, via SINAES, observamos mais preocupação no cenário acadêmico no que se refere à formação e titulação dos docentes da educação superior, conforme apresentado nesse trabalho, ao trazer os dados sobre a taxa de evolução de mestre e doutores no Brasil no período de 2004 a 2016. Ou seja, observamos que nesse período houve um considerável aumento de titulação de mestres e doutores, sendo observado um crescimento do número de mestre de 50% e de doutores de 150%, nesse período.

No que se refere ao aparato legal, cabe dar destaque à Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 207, assim dispõe: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Em consonância à CF, em dezembro de 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 (BRASIL, 1996) a apresenta alguns tratados para a formação de professores da educação superior. No artigo 66, a LDBEN esclarece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Dessa forma, a formação dos professores para atuar na docência do ensino superior passa ser, “prioritariamente”, associada às atividades de ensino e pesquisa.

Como já apresentado neste trabalho, mas é importante retomar, a organização acadêmica das instituições de ensino superior se divide em Universidades, Centros Universitários ou Faculdades (BRASIL, 2006a) e, para cada categoria, a lei estabelece os requisitos mínimos de titulação de docentes. Diante desse aspecto legal, cabe pontuar nos dados coletados a predominância da titulação de mestres no corpo docente dos cursos pesquisados (56,25%).

Os dados coletados neste processo de pesquisa corroboram o que temos percebido em nossa experiência na educação superior quanto à formação pedagógica dos professores. As instituições de ensino e os próprios professores desconsiderem a necessidade de formação específica para o exercício da docência. Segundo Cunha M. (2009), a falta de legislação pertinente é uma das principais causas de as instituições não legitimarem os saberes pedagógicos necessários para o futuro docente.

De acordo com Isaia (2006), mesmo cientes de sua função formativa, eles desconsideram a necessidade dessa formação. O que predomina é a crença de que o conhecimento específico em uma determinada área profissional, desenvolvido na formação inicial ou ao longo da carreira, bem como o exercício profissional, são considerados suficientes para assegurar o seu desempenho docente (ISAIA, 2006). Nessa mesma linha, cabe recorrer a Tardif (2000, p. 14) que assim afirma: “[...] ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”.

Nesse cenário, é importante pontuar a questão da expansão do ensino superior e a diversificação, como tratados ao longo deste texto, que trouxeram mudanças no perfil também dos alunos, exigindo dos docentes, novas posturas metodológicas em sala de aula, para que a expansão possa significar melhoria educacional, mais permanência e mais preparação para o mundo do trabalho. No caso do curso de Administração, a formação do professor é primordial como ator estratégico na formação de futuros gestores competentes, criativos e hábeis para lidar com os desafios socioculturais e econômicos da atualidade.

Ao investigarmos sobre a experiência, nos embasamos em Tardif (2012) que teoriza sobre os saberes docentes no exercício do trabalho docente e em Larrosa (2002). Para Tardif (2012), os saberes docentes e a prática pedagógica estão relacionados de forma direta, pois é na prática docente que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar. De acordo com Tardif (2012), esses saberes docentes podem ser agrupados em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência.

Reconhecemos que esses saberes funcionam em conjunto, de forma interconectada, mas, neste momento deste trabalho, nos interessa ressaltar sobre a importância dos saberes da experiência, que são considerados por Tardif (2012) como fundamentais à profissão docente, especificamente, à prática docente. Como ressaltado por Tardif (2012), esses saberes são decorrentes de todas as experiências do profissional, desde a vida escolar e, no conjunto, repercutem nos saberes pedagógicos.

É comum o pensamento de que existe uma relação direta e quase automática entre experiência e conhecimento. Entretanto, Larrosa (2002, p. 21) vem desfazer esse equívoco. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam

muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor procura mostrar que é necessário separar “o *saber de experiência*” do “saber coisas” no mundo de excesso de informação, “tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado”. Assim frisa o Larrosa (2002, p. 22)

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Com esse fundamento o autor chama atenção para a questão da reflexão, sem a qual não há aprendizagem, mas sim apenas informação e um saber que não acrescenta, não faz significado. Portanto, o perfil docente dos cursos pesquisados não representa um indicador que possa ser caracterizado como mais competente ou não na sua prática pedagógica, mas, observa-se que atende às prerrogativas legais vigentes (conta com mais de 30% dos docentes com formação em nível *Stricto Sensu*).

Relativamente o tempo dedicado ao curso da IES, cabe destacar que no âmbito da avaliação institucional, há a verificação da existência de vínculo celebrado entre os docentes e a mantenedora sob a égide da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, bem como de plano de carreira docente. Também são objeto de avaliação a efetividade das políticas institucionais de qualificação para os integrantes do corpo docente e, de forma geral, a participação dos professores nos diversos programas articulados ao ensino de graduação e na implementação das políticas institucionais (ABMES, 2013).

Importante resaltar que titulação e regime de trabalho são aspectos que são avaliados pelo MEC no processo de avaliação externa. Porém, esses mesmos aspectos possuem exigências diferentes de acordo com a classificação das IES conforme apresenta ao longo deste trabalho.

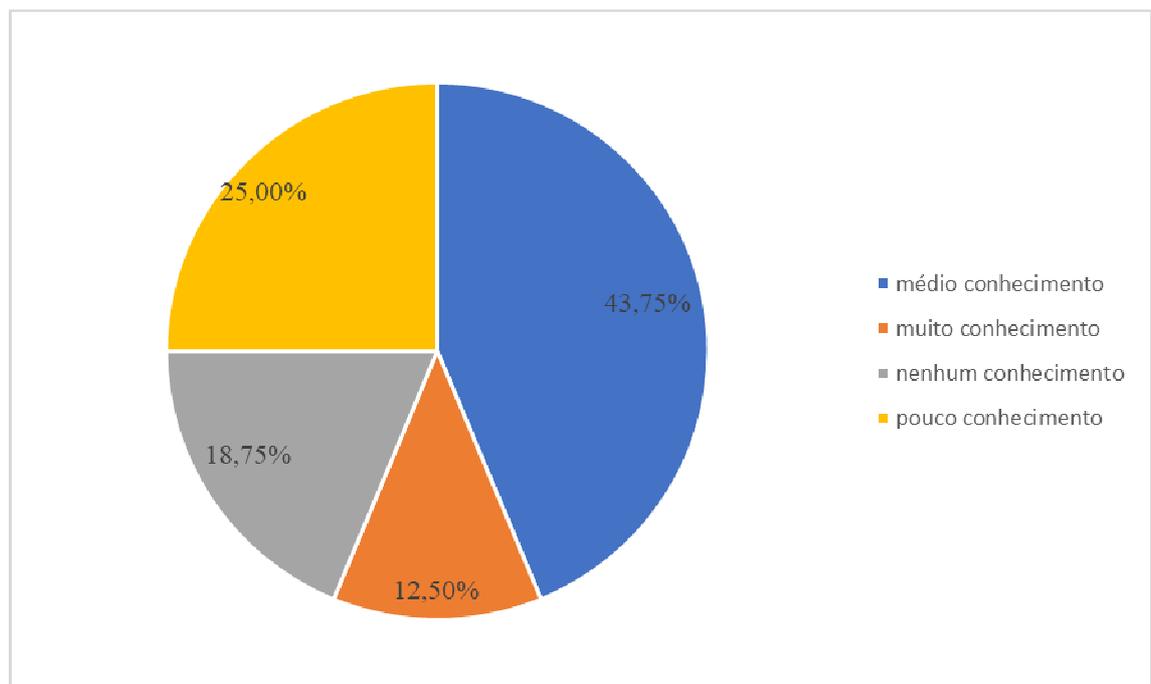
#### 4.2 SEGUNDA PARTE: A RELAÇÃO DOS DOCENTES COM O PROCESSO DE AUTOVALIAÇÃO

Na segunda parte do instrumento de pesquisa (itens 5 e 6), os entrevistados foram questionados quanto ao nível de conhecimento sobre os objetivos da Lei do

Sinaes, a partir das seguintes questões:

- *Com relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004 e que criou o instrumento de autoavaliação institucional sendo coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nas IES, como você avalia seu nível de conhecimento sobre os objetivos e finalidades desta lei.*
- *Já participou da Comissão Própria de Avaliação Institucional como membro efetivo?*

Quanto aos temas questionados nas referidas questões, os dados coletados revelaram as seguintes informações, ilustradas no gráfico 8 e tabela 7.



**Gráfico 8** – Avaliação do docente sobre o nível do conhecimento, objetivos e finalidades da Lei do Sinaes.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 8, a maior parte dos docentes pesquisados informou ter conhecimento médio sobre a Lei do Sinaes, sendo que esse percentual chegou a 43,75% da amostra. Os que declararam ter muito conhecimento sobre esse Lei representou 12,50%.

Quanto à participação como membro efetivo da CPA, os resultados encontram-se sistematizado na tabela 7

**Tabela 7:** Participação do docente como membro efetivo da CPA

Alternativa de resposta para a questão	Contagem de Entrevistados
Não	10
Sim	6
Total Geral	16

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Neste caso, os que responderam afirmativamente, representa 37,50% do total. Os demais participantes, que somam dez sujeitos ou 62,50% do total, confirmaram que não participaram. O que procuramos identificar, por meio das respostas nesse item, é se em algum momento após a criação da Lei do Sinaes, o docente teve um contato mais efetivo com os trabalhos da CPA, considerando a hipótese que essa participação poderia ter motivado a busca por conhecimento sobre a legislação que rege o processo de avaliação institucional. Foi constatado que a maior parte dos entrevistados nunca participou da CPA.

Diante dos dados evidenciados nesta segunda parte os quais revelaram pouco conhecimento sobre o processo de avaliação institucional, optamos por retornar algumas informações já apresentadas ao longo desse trabalho no que se refere aos fundamentos e finalidades do Sinaes, reconhecendo que o conhecimento sobre esse processo de avaliação, mais especificamente a avaliação institucional, pode contribuir para que o professor compreenda as ações desenvolvidas pela IES para promover a melhoria da qualidade da educação superior, que é o objetivo dos Sinaes. A avaliação institucional é vista como um instrumento que possui um caráter formativo, assumindo a função de regulação “integrando o propósito de formação individualizada na tentativa de articular as características dos professores as finalidades da instituição”, conforme já descrito por Rios (2006 p. 3) ao longo desse trabalho. Ainda de acordo com as finalidades da avaliação, Gatti, (2014, p. 14) argumenta que a avaliação institucional possui como finalidade promover o pensamento sobre a instituição de acordo com sua realidade, em seus constituintes e sua dinâmica cotidiana. Para a autora, a avaliação procura, dessa forma, julgar o valor das ações que estão sendo desenvolvidas em um determinado momento ou circunstância sobre aspectos selecionados que tenham significados para a qualidade da IES.

Como estabelecido na Lei dos Sinaes, a finalidade da avaliação institucional se justifica pela sua busca na melhoria da qualidade da educação superior, juntamente com a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia

institucional, acadêmica e social, além de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (BRASIL, 2004). Portanto, não basta, por exemplo, aumentar o acesso ou ampliar vagas. É preciso garantir a qualidade dos serviços prestados e sustentabilidade da IES, o que se confirma quando o MEC exige no processo de avaliação institucional o relato institucional que é uma forma dos gestores reportarem ao MEC o que foi feito a partir dos resultados da autoavaliação relatados nos relatórios da CPA e do PDI. Em 2014, por meio da Portaria 92 foi introduzida a exigência do chamado “Relato Institucional”, a ser realizado pelos gestores da IES para atender ao disposto no inciso IV do artigo 3º da Lei do Sinaes (BRASIL, MEC 2014b).

Diante das questões apresentadas nesse trabalho, qual seja, se a avaliação institucional melhora a qualificação dos docentes, é possível inferir que, no processo de avaliação, encontram-se integrados múltiplos instrumentos e contando com a participação da comunidade acadêmica, das autoridades da IES e da própria comunidade. Cabe destacar que uma das prerrogativas fundamentais do Sinaes para a eficácia desse processo de avaliação é o conhecimento da Lei, para que haja compreensão do processo e, conseqüentemente, mais participação de todos os envolvidos uma vez que, ao final de tudo, o propósito é a melhoria da qualidade do ensino superior.

#### 4.3 TERCEIRA PARTE: CONTRIBUIÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

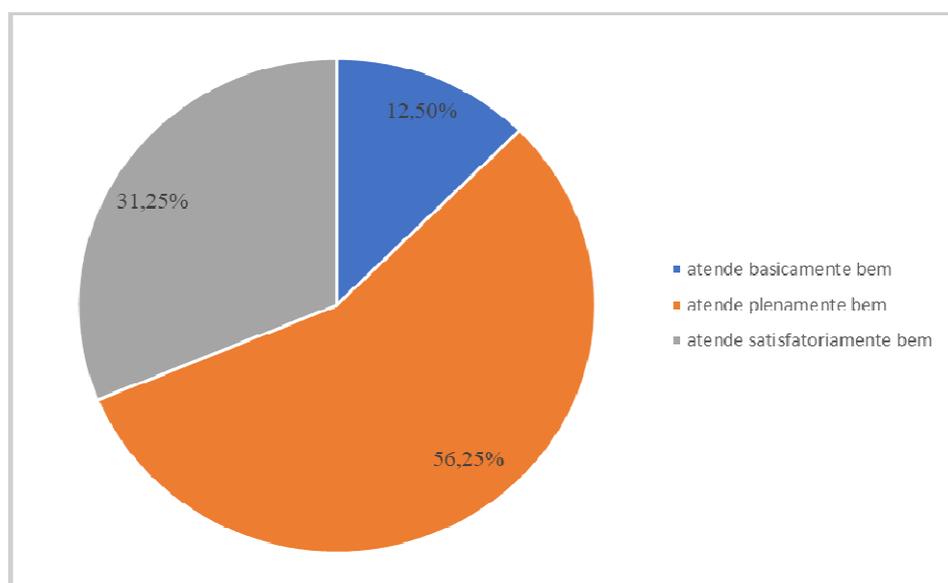
No processo de investigação, tratamos de conhecer também sobre o profissional docente e suas percepções sobre qualificação (titulação) e sua atuação como professor. Optamos por uma subdivisão, neste terceiro bloco em questões abertas e fechadas, para melhor apresentação das informações coletadas e análise das questões, uma vez que o instrumento de pesquisa se compõe de questões abertas e fechadas. A opção de dividir o instrumento de pesquisa em questões fechadas (múltiplas escolhas) e questões abertas (dissertativas) está fundamentada na proposta da análise *quant-quali*, adotada neste trabalho.

Quanto às questões fechadas, as quais se encontram apresentadas a seguir, as respostas obtidas foram organizadas em gráficos, na sequência.

- *Com relação ao seu nível atual de qualificação (formação acadêmica), você considera que ele atende às demandas de ensino em sala de aula no que se refere aos conhecimentos exigidos pelo(s) componente(s) curricular(es) que ministra.*
- *Com relação à qualificação, você considera que um maior nível de titulação acadêmica contribui para a melhoria do ensino em sala de aula?*
- *A apresentação do resultado da aplicação do instrumento de autoavaliação já contribuiu para a tomada de decisão sobre a busca de mais qualificação (titulação)?*

Nessas questões, o propósito foi buscar verificar qual a percepção do profissional docente quanto ao seu nível atual de qualificação (formação acadêmica) a fim de relacionar a sua titulação ao atendimento das demandas de ensino em sala de aula, no que se refere aos conhecimentos exigidos pelo(s) componente(s) curricular(es) que ministra, bem como às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nas últimas décadas.

Primeiramente, buscamos identificar a compreensão dos docentes sobre a relação entre qualificação e demanda do ensino em sala de aula da educação superior. Dessa forma, foram apresentadas quatro opções aos entrevistados, relativamente a qualificação atual dos mesmos e as exigências da sala de aula no conteúdo curricular ministrado, quais sejam: não atende de forma satisfatória; atende basicamente bem; atende satisfatoriamente bem; atende plenamente bem. Os resultados estão dispostos no gráfico 9.

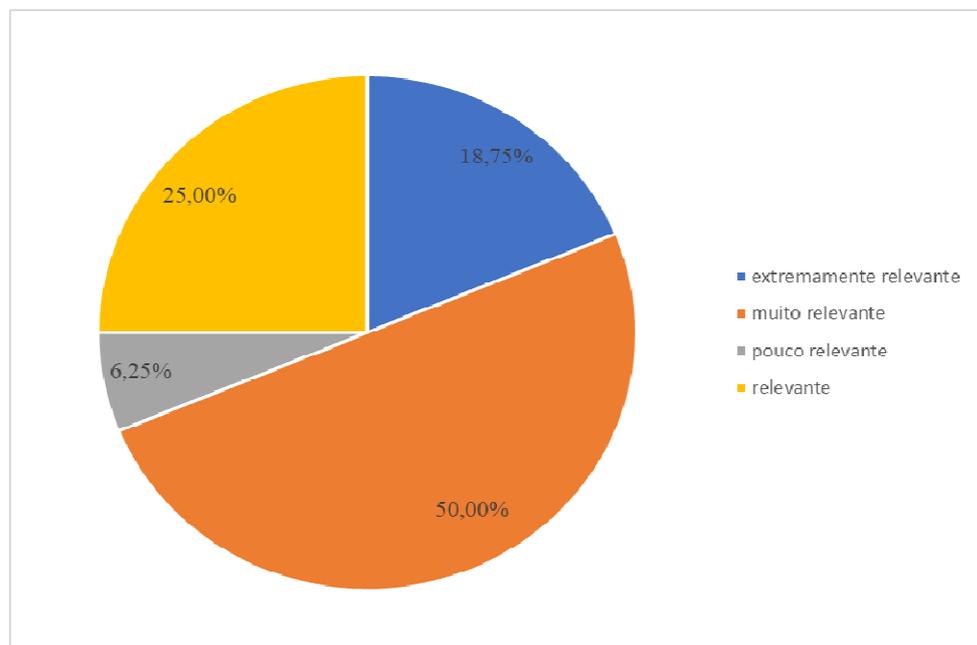


**Gráfico 9** – Relação qualificação e demandas de ensino em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Nessa referida questão, nenhum dos entrevistados respondeu que não atende satisfatoriamente bem, por ser 0% não foi registrado no gráfico. Observa-se a predominância do item “atende plenamente bem”, representando mais da metade dos entrevistados (56,2%). O termo “plenamente” embora traga um sentido positivo, também demonstra o lado perigoso, que é o de não motivar o profissional a procurar novos cursos de formação. Além disso, considerando a rápida evolução científica, em todas as áreas, diante do avanço das tecnologias, o público diversificado que se encontra atualmente no ensino superior e, ainda, a demanda contínua do mercado sentir-se “plenamente” qualificado pode ser interpretado como negativo.

Quanto à questão que investigou a contribuição da formação acadêmica para o ensino, foram apresentadas aos investigados quatro opções de resposta, a saber: pouco relevante; relevante; muito relevante; extremamente relevante. As respostas obtidas estão organizadas no gráfico 10.



**Gráfico 10** – Percepção do docente quanto contribuição da titulação acadêmica em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Pelos resultados apresentados, temos um percentual maior entre os docentes pesquisados (50%) que consideram muito relevante a questão da titulação acadêmica e que ela contribui para a melhoria do ensino em sala de aula. Foi possível também verificar que, para 6,25% dos docentes, essa questão da titulação é considerada pouco relevante.

No que se refere à questão que investigou a percepção dos docentes quanto a

contribuição da autoavaliação para a tomada de decisões sobre a busca de qualificação, foi dada aos investigados a opção de marcar entre “sim ou não”. Cabe destacar que nesta questão a pergunta se refere à autoavaliação, por ser esta, além de uma avaliação interna, é a que mais se aproxima dos docentes. Embora, muitas vezes, esta seja confundida com o processo de avaliação institucional, que é o processo mais amplo, a autoavaliação constitui apenas um aspecto de todo o processo da avaliação institucional.

Os resultados obtidos encontram-se organizados na tabela 8.

**Tabela 8:** Percepção dos docentes sobre o resultado da autoavaliação.

Opção para o entrevistado	Contagem de Entrevistados
Não	62,50%
Sim	37,50%
Total Geral	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Dentro dessas duas alternativas, entre os pesquisados a situação revelou elementos que corroboram outros dados já demonstrados em outras questões, como é o caso do pouco conhecimento dos fundamentos e propósitos da Lei do Sinaes. Observa-se que 62,5% dos entrevistados não consideram que os resultados da autoavaliação possam ser um instrumento que incentiva a buscar novos cursos de formação.

Diante desses resultados, cabe destacar que a autoavaliação é o instrumento que traz os elementos para conhecer a própria realidade da IES e do trabalho educativo desenvolvido por ela. Nesse sentido, o processo de autoavaliação é uma forma de monitoramento da qualidade do ensino que deve fazer parte de todo o processo de gestão, não apenas da IES, mas de toda e qualquer organização. Como afirma Drucker (2012), a avaliação é um processo inerente a todo processo de gestão, independente da natureza da organização. Daí, temos o caráter formativo de todo processo de avaliação, que visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da Instituição como um todo.

Considerando que o Sinaes, por meio de seus instrumentos, visa monitorar o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos relacionados à sustentabilidade da IES, a qualificação docente é um fator preponderante no que se refere ao conjunto da avaliação institucional, levando em conta seu aspecto formativo. Portanto, a qualificação não deve ser reduzida apenas à titulação.

Passamos agora para a apresentação das questões abertas que foram apresentadas aos participantes da pesquisa, apenas como forma de dar mais liberdade para os mesmos manifestarem as suas percepções sobre o processo de avaliação institucional. Ressalta-se que essas questões abordam as mesmas temáticas, mas foram consideradas importantes pela liberdade de expressão que as questões abertas proporcionam aos participantes.

- *De que forma você considera que o resultado da aplicação do instrumento de avaliação na IES pode contribuir para a melhoria da sua qualificação profissional?*
- *Na sua visão, qual a relação entre a qualificação profissional (titulação) com a qualidade do ensino em sala de aula?*
- *Relacione os cursos, especializações, palestras, treinamentos, seminários ou outros eventos que você participou motivadas pelo resultado do processo de avaliação.*

Com relação as questões abertas, os resultados foram tratados pela metodologia orientada por Bardin (2009), denominada “Análise de conteúdo”. Seguindo a proposta da análise de conteúdo, as questões abertas foram divididas em três quadros, sendo estabelecida a seguinte organização para proceder às análises: a) leitura flutuante, caracterizada segundo Bardin (2009) pelo contato com os documentos a serem analisados para conhecimento do seu texto; b) ideia central e c) categorias.

Após a leitura flutuante, as respostas foram organizadas em seus respectivos quadros, registrando a questão apresentada e as ideias centrais das respostas obtidas, apresentados a seguir nos quadros 3, 4 e 5.

**Quadro 4 – Contribuições da avaliação institucional**

A apresentação do resultado da aplicação do instrumento de autoavaliação já contribuiu para a tomada de decisão sobre a busca de mais qualificação (titulação)?			
Participantes	Respostas	Ideia central	Categorias
Prof.01	A partir das opiniões e itens avaliados torna possível a IES buscar melhorias nos pontos com pontuação baixa e rever as mais bem pontuadas, mantendo ou melhorando ainda mais.	Possibilita a IES buscar melhorias	Formativa
Prof.02	Não tenho opinião formada	Desconhece	Indiferença
Prof.03	Quando por algum motivo o professor é mau avaliado pelos alunos no que se refere a didática usada na sala de aula, dificuldade com o conteúdo ministrado; dificuldade com o equipamento, etc.	Contribui somente quando é mal avaliado	Relativização
Prof.04	Busca aperfeiçoamento constante	Melhora a formação	Formativa
Prof.05	Também é um instrumento, mas não o mais importante.	Reconhece a importância	Relativização
Prof.06	Desde que avaliação (autoavaliação) seja bem-feita, vejo de maneira positiva	Reconhece a importância	Formativa Relativização

Prof.07	Quanto mais qualificado o profissional, mais satisfatório será o resultado	Melhora a formação	Formativa
Prof.08	A avaliação do trabalho do profissional é um meio que pode propiciar uma melhoria e adequações didáticas no trajeto em sala de aula	Propicia uma melhoria e adequações didáticas	Formativa
Prof.09	Considero que autoavaliação aponta mais para características de didática do que de conhecimento de fato. Mesmo assim podemos buscar desenvolvimento a partir das respostas e das impressões dos alunos. Considerando uma contribuição moderna.	Contribui mais para melhorar didática e menos o conhecimento de fato.	Formativa
Prof.10	Na eventualidade de demonstrar uma precariedade nas dinâmicas realizadas em sala de aulas. Há que mencionar, também, que buscar por uma melhor qualificação está diretamente ligada às possíveis ausências de conhecimento, não no campo prático, mas, sim, no conhecimento acadêmico.	Contribui na eventualidade de demonstrar precariedade nas dinâmicas realizadas em sala de aulas	Formativa Relativização
Prof.11	Quando o feedback é dado adequadamente e o ambiente de aplicação foi colaborativo, é uma base para perceber a necessidade de melhoria e buscá-la.	É uma base para perceber a necessidade de melhoria e buscá-la.	Feedback Formativa
Prof.12	Quanto mais feedback nos professores tivermos seja por parte da coordenação, ou seja, por parte dos alunos melhor será. Todo retorno (positivo ou não) é algo construtivo e serve para buscarmos dar o nosso melhor. Ir atrás de capacitação profissional e pessoal é sempre válida e necessária.	O feedback e os retornos levam à busca de capacitação profissional e pessoal necessária.	Feedback Formativa
Prof.13	Conhecer os aspectos que precisam e podem ser melhorados. Receber um feedback. Identificar potenciais falhas que ocorrem durante as aulas. Provas e demais atividades acadêmicas.	Feedback ajuda identificar potenciais falhas que ocorrem durante as aulas	Feedback Formativa
Prof.14	Um incentivo a mais para os docentes se atualizarem e proporcionar aos alunos maior conhecimento.	É um incentivo a mais para os docentes	Formativa
Prof.15	Receber o retorno dos discentes o possível trabalho e aperfeiçoar pontos que sejam apontados como possíveis de melhoria.	Contribui quando há o retorno aos docentes	Feedback Formativa
Prof.16	Imagino que, ao considerar o resultado da autoavaliação de forma que denote maior atenção aquilo que foi respondido e verificado qualquer sinal de insatisfação possa fazer com que, ou melhorar meu conhecimento, seja refletido de forma direta em sala e por consequência em futura autoavaliação. Até o momento, apenas 1 IES's me repassou o feedback, sendo plenamente satisfatório.	Leva a maior atenção às respostas dos discentes incentivando a melhoria do conhecimento	Feedback Formativa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Optamos ainda por organizar o resultado da coluna categoria, do quadro anterior, na tabela seguinte, seguida da apresentação gráfica, com a apresentação dos percentuais de resposta para cada categoria. Dessa forma, a análise de conteúdo evidenciou o

seguinte resultado para o questionamento realizado aos entrevistados quanto à apresentação do resultado final autoavaliação, se a mesma já contribuiu para a tomada de decisão sobre a busca de mais qualificação (titulação).

**Tabela 9:** Organização das categorias aplicado ao quadro 4

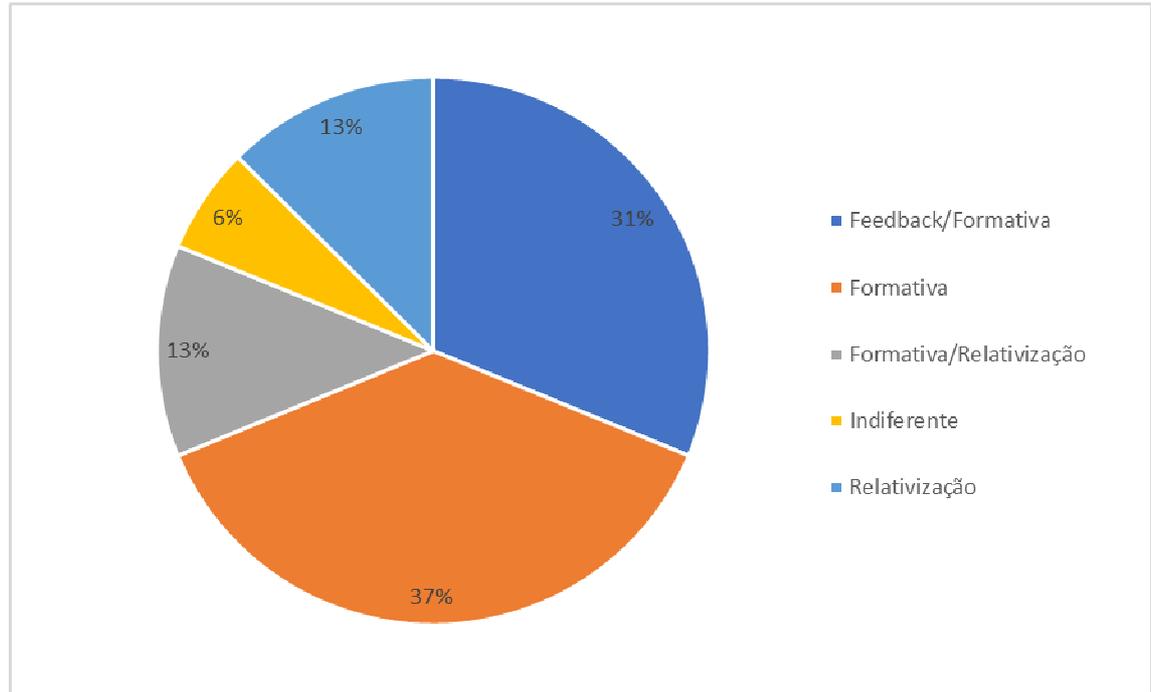
<b>Categorias</b>	<b>Frequência da categoria</b>
Feedback/Formativa	5
Formativa	6
Formativa/Relativização	2
Indiferente	1
Relativização	2
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Ao organizar em formato de tabela, permitiu identificar as seguintes situações: há professor que considera a autoavaliação formativa desde que haja o *feedback* e outro que frisa “desde que ela seja bem-feita”. Outro professor também a considera positiva quando a avaliação demonstra uma precariedade nas dinâmicas realizadas em sala de aulas. Na categoria “relativização” estão materializadas ponderações importantes que revelam os impasses e tensões que ainda se fazem presentes no cenário acadêmico, quanto ao tema à política de avaliação.

Considerando a análise realizada sobre as respostas dos participantes, foi possível agrupar essas categorias em cinco formas, considerando que foi possível extrair mais de uma categoria da ideia central, assim temos: feedback/formativa; formativa/relativização; indiferente e relativização.

Partindo para uma análise estatística, é possível verificar no gráfico seguinte o percentual envolvendo cada categoria:



**Gráfico 11** – Proporção das categorias oriundas da análise de conteúdo realizada sobre a questão das contribuições da avaliação institucional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Passamos à organização e à análise da questão aberta, que tratou a repercussão da qualificação nos resultados educacionais do curso.

**Quadro 5** – Repercussões da qualificação nos resultados educacionais

Como você vê a repercussão da qualificação (titulação) do professor nos resultados educacionais do curso?			
Participantes	Respostas	Ideia central	Categorias
Prof.01	Vejo que em vários casos a titulação sobressai à competência do docente, ou seja, a titulação não garante a um ensino de qualidade	Titulação não garante a um ensino de qualidade	Indiferente
Prof.02	Não tenho opinião formada	Desconhecimento	Indiferente
Prof.03	De um modo geral, professores mais qualificados têm melhores condições de ministrar os conteúdos propostos. Outro fato importante a ser considerado é as condições do aluno que não consegue acompanhar o que é ensinado, neste caso a qualificação do professor pode ser um diferencial importante.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.04	Pelo MEC é de fundamental importância. Entretanto sob meu ponto de vista a titulação não substitui a prática docente de um especialista com experiência prática.	Titulação não garante a um ensino de qualidade, mas sim a prática.	Indiferente
Prof.05	O maior aprofundamento em teorias correlacionadas às matérias lecionadas em boa aplicação do conhecimento é indispensável par a docência.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.06	Positivamente	A qualificação contribui a um	Formativa

		ensino de qualidade	
Prof.07	<i>Não respondeu</i>	Não se aplica	Não se aplica
Prof.08	Qualificação alta nem sempre corresponde a uma boa didática. Todavia, já é um ponto relevante que nos diz muito sobre “conhecimento” possivelmente acumulado pelo professor. A junção de didática e qualificação seria uma excelente média.	Qualificação alta nem sempre corresponde a uma boa didática	Relativização
Prof.09	Além do cumprimento de regulamentação do MEC. Considero que a titulação é muito importante. Os alunos ficam mais confiantes nos professores mais titulados.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.10	Tal repercussão sempre demonstra ser satisfatória.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.11	A titulação é valorizada pelo MEC e por isso valorizada pela instituição.	Resposta evasiva	Indiferença
Prof.12	Quanto maior o nível de titulação, maior será o conhecimento do professor. Isso porque para se graduar ele precisa estudar muito! É certamente será avaliado durante o processo de titulação. Toda a experiência que ele tem durante o doutorado, por exemplo, com disciplinas, estágios de docência, submissão de artigos, o relacionamento com seu orientador e outros professores, faz com que o professor aluno se desenvolva muito.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.13	Quanto maior a qualificação mais preparado o professor estará para lidar com diferentes tipos de disciplinas. Também adere um maior conhecimento metodológico, que colabora dentro de sala de aula. Adquire mais experiência didática.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.14	Quanto maior qualificação maior desempenho profissional e maior exemplificação em sala de aula.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.15	Existe um ganho para o corpo docente e discente. Combinado com atuação e conhecimento de mercado trás resultados bem positivos a instituição e o curso.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa
Prof.16	Acredito, primeiramente que não seja necessariamente a titulação que dará um retorno nos resultados educacionais. A familiaridade do conteúdo “facilita” a abordagem em sala de forma clara e não faz com que o professore se sinta ingênuo ao transmitir conteúdo ou ao ser indagado sobre. Ao aprimorar conhecimentos já há uma certa “expansão” em mais áreas, assuntos, melhorando a didática, conhecimento e repercutindo na melhoria dos resultados do curso.	A qualificação contribui a um ensino de qualidade	Formativa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Mantendo a organização dos dados, tratamos de agrupar o resultado da coluna (quadro anterior) na tabela seguinte, seguindo do tratamento estatístico (gráfico) para demonstrar o percentual de participação de cada categoria extraída da ideia central das respostas dos participantes.

Assim organizados, quanto às repercussões da qualificação docente nos resultados educacionais, ou seja, na prática docente, no ensino e na aprendizagem dos alunos, após a análise de conteúdo, obtivemos o seguinte resultado:

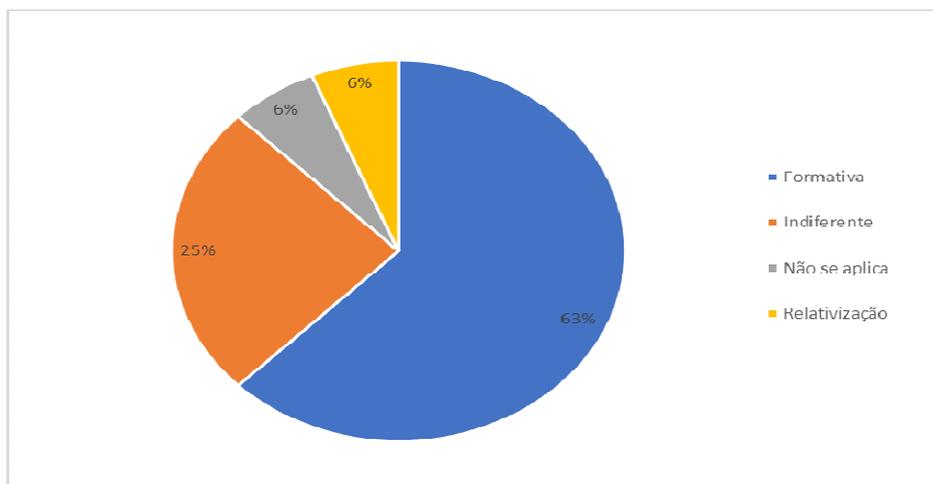
**Tabela 10:** Organização das categorias aplicado ao quadro 5

<b>Categoria</b>	<b>Frequência da categoria</b>
Formativa	10
Indiferente	4
Não se aplica	1
Relativização	1
<b>Total Geral</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

A organização em formato de tabela permitiu identificar as seguintes categorias: formativa; indiferente; não se aplica e relativização. Nota-se que, neste caso, não houve a constituição de duas ou mais categorias sobre a análise da ideia central, permanecendo, portanto, apenas as quatro categorias definidas na tabela.

Ao realizar o tratamento estatístico dessas categorias, podemos observar no gráfico, a seguir, seus resultados em termos percentuais assim como sua proporção de participação sobre o todo das respostas:



**Gráfico 12** – Proporção das categorias - repercussões da qualificação nos resultados educacionais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Por último, foi solicitado por meio do instrumento de pesquisa que o docente relacionasse cursos, especializações, palestras, capacitações, seminários e/ou reflexões, dos quais tenha participado, sendo esta participação motivada após receber os resultados do processo de autoavaliação.

O quadro, a seguir, reúne as respostas, assim como a ideia central e a definição da categoria, após análise.

**Quadro 6 – Relação entre cursos de aperfeiçoamento e prática em sala de aula**

Relacione os cursos, especializações, palestras, capacitações, seminários e/ou reflexões, realizados a partir dos resultados dos processos de autoavaliação, você considera que estes cursos/reflexões interferem em sua prática em salas de aula?			
Participantes	Respostas	Ideia central	Categorias
Prof.01	Não desde que prontamente agendados.	Não entendeu	Não se aplica
Prof.02	Não tenho opinião formada.	Desconhecimento	Indiferença
Prof.03	Palestras feitas no início de cada semestre. Sim porque fornecem o feedback a todos os professores o que contribui para melhoria para próximo semestre.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.04	São ministrados semestralmente em nossa IES. Cursos de capacitação docente que contribuem efetivamente na prática.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.05	Se bem direcionados, sim!	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.06	Não.	Não contribui	Resistência
Prof.07	Meu foco agora é mestrado.	Não se aplica	Não se aplica
Prof.08	O conhecimento absorvido por meios diversos é um ponto que pode colaborar com a desenvoltura em sala de aula.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.09	Reflexões. Pessoalmente tenho um gênio difícil e as observações e feedbacks das avaliações sobre contribuem para minha melhoria. Estes feedbacks não chegariam aos professores de outra maneira. Há um grande medo de represarias.	Contribui para melhoria da prática, apesar de medo.	Formativa Repressiva
Prof.10	Há de esclarecer que independente de tais resultados, sempre procuro buscar nos estudos, em todos os sentidos, uma constante melhoria, pois essa irá refletir diretamente nas salas de aulas.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.11	Não participei de cursos a partir destes resultados.	Não contribui	Resistencia
Prof.12	Eu ainda não participei de processos de	Contribui para	Formativa

	autoavaliação, porque é o meu primeiro ano lecionando. Contudo, acredito que as situações citadas (cursos, especializações...) interferem e forma ativa na prática em sala de aula.	melhoria da prática.	
Prof.13	Toda minha formação foi desenvolvida por interesse pessoal e não de resultados de autoavaliação. Considero que minha formação contribui muito para meu desempenho em sala de aula.	Não considera autoavaliação	Indiferença
Prof.14	As matérias que administro em sala de aula estão sempre em constante modificação em virtude da atualização de leis e regras, portanto pela necessidade de atualização profissional e educacional todo e qualquer item proporciona conhecimentos atualizados.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.15	Sim. Agrega valor a cada novo conhecimento obtido através desses cursos. Estes são retransmitidos em sala de aula e aguçam o interesse por buscar mais aprendizado.	Contribui para melhoria da prática	Formativa
Prof.16	Qualquer conhecimento adquirido auxilia não apenas em conhecimento, mas assuntos abordados em cursos (etc); auxiliam em novas abordagens, explicações. Às vezes alguns pontos que foram levantados nesses momentos nos trazem novas reflexões que acaba refletindo o sendo colocadas durante as aulas, tornando prático o “novo” assunto ou a nova reflexão.	Contribui para melhoria da prática	Formativa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

É possível observar que os docentes não relatam sobre cursos e outros que tenham participado, motivados pelos resultados da autoavaliação. Eles se fixaram no segundo questionamento, relatando sobre a interferência dos resultados em sua prática docente.

Assim, sobre a relação de cursos de aperfeiçoamento realizados pelos professores e sua interferência na prática em sala de aula, a análise de conteúdo evidenciou os seguintes resultados, apresentados na tabela seguinte:

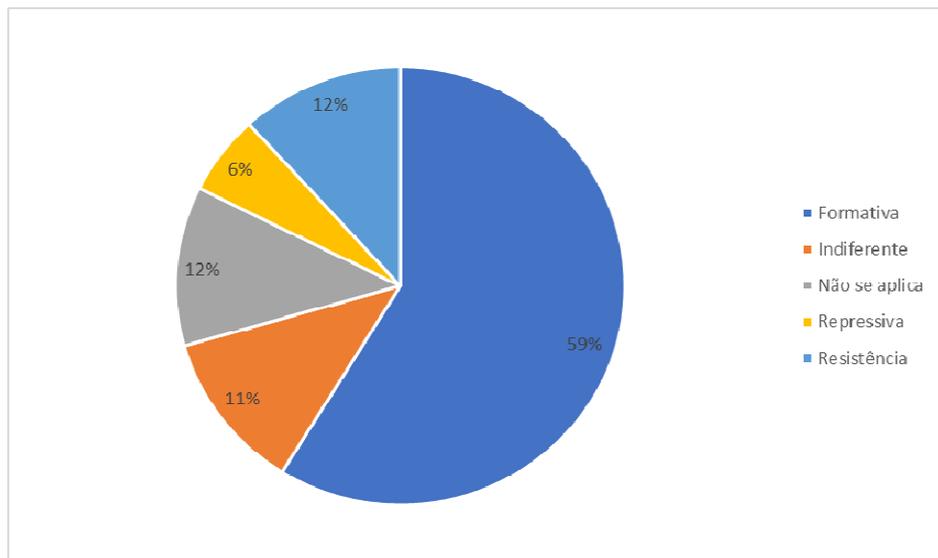
**Tabela 11:** Organização das categorias aplicado ao quadro 6

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das categorias</b>
Formativa	10
Indiferente	2
Não se aplica	2
Resistência	2
Repressiva	1
<b>Total Geral</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Após a organização em tabela, obtivemos as seguintes categorias e na seguinte proporção: Formativa (10 vezes); Indiferente (2 vezes); Não se aplica (2 vezes); Resistência (2 vezes); Repressiva (2 vezes).

Pela análise estatística, os dados revelaram a seguinte situação em termos percentuais:



**Gráfico 13** – Proporção das categorias sobre a relação cursos de aperfeiçoamento e prática em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

A organização em tabelas e gráficos das três últimas questões do instrumento de pesquisa nos proporcionou a realização de uma análise conjunta, uma vez que o tema central dessas questões possui como foco central as possíveis contribuições do processo de avaliação institucional sobre a qualificação e suas repercussões no trabalho em sala de aula. Fazendo relação das três questões, verificamos que, na voz dos docentes

pesquisados, predominou a categoria “formativa” da avaliação nos três questionamentos.

Esse resultado evidencia que os propósitos do Sinaes, ao longo dos anos, vêm sendo entendidos pelos docentes e cumprindo a sua função formativa, conforme estabelecido pela Lei do Sinaes. Dessa forma, é importante trazer sobre o conceito de avaliação formativa, que foi proposta por Scriven, em 1967, quando ao classificar, ainda na década de sessenta, as funções de avaliação. O autor definiu a função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que esta melhoria estivesse sob o poder do avaliador. Esse conceito, pode ser considerado adequado ao que se propõe nesta análise e, isso fica visível nas respostas dos participantes, pois, no caso em questão, o avaliador é MEC, que representa o Estado.

Nesse sentido, também, não podemos desconsiderar que dois docentes consideram como “indiferente” os resultados das avaliações para ele. Um deles afirma não ter opinião formada e assim se manifesta: “Toda minha formação foi desenvolvida por interesse pessoal e não de resultados de autoavaliação. Considero que minha formação contribui muito para meu desempenho em sala de aula”. Ou seja, ele atribui o mérito a ele próprio e não a algo externo, no caso à autoavaliação.

Observamos um caso em que o entrevistado foi taxativo, afirmando “Não contribui”. Considerando mais de uma década de realização do processo de avaliação institucional e, portanto, também de autoavaliação, neste processo de análise e, pelo conjunto das respostas, decidimos tomar como resistência, os casos de “Indiferente” e “Não se aplica”. Nesse sentido, cabe observar as manifestações, também, de resistências. Ao nosso entender, isso deve ao processo histórico do conceito de avaliação vinculado a testes e à presença de um avaliador, ou seja, um agente externo, o que pode ter dado origem a uma manifestação de medo de represálias (categoria “Repressiva”).

Constatamos, neste trabalho, uma variedade pesquisas com foco na análise do caráter formativo da avaliação e da autoavaliação. No caso, Rios (2006) tratou a avaliação institucional como sendo de caráter formativo, assumindo a função de regulação, “integrando o propósito de formação individualizada na tentativa de articular as características dos professores as finalidades da instituição” (RIOS, 2006, p. 3).

Ao verificar a predominância da categoria formativa, podemos inferir que a maior parte dos entrevistados considera que a qualificação é importante para atender às demandas de ensino em sala de aula. Reconhece ainda que um maior nível de titulação acadêmica contribui para a melhoria do ensino em sala de aula e que a aplicação do instrumento de autoavaliação já contribuiu para a tomada de decisão sobre a busca de mais qualificação. Portanto, é reconhecido pela voz desses docentes que a avaliação analisada na sua relação com a formação de professores, tem contribuído para melhorar as práticas e busca de mais qualificação.

Esse reconhecimento sobre a importância da avaliação na voz dos docentes, corrobora Vieira (2009), quando o autor argumenta que o processo de avaliação realizado pelo Sinaes provoca questionamentos sobre o processo de desenvolvimento da docência da educação superior e desafia diferentes áreas do conhecimento a buscar outras formas de aperfeiçoamento da docência universitária. Relembramos, também, Dias Sobrinho (2002), ao analisar que a avaliação se refere a um processo que produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças e transformações. Entretanto, observamos em decorrência da análise das categorias, que existe ainda os casos em que os docentes não aceitam a avaliação e outros que consideram que a avaliação só contribui quando há *feedback*, ou seja, um retorno das informações ou resultado do processo de avaliação.

Diante dessa constatação, recorreremos a Ribeiro (2012) que por meio dos seus estudos sobre avaliação comenta que o resultado produzido por um processo de autoavaliação institucional permite-nos afirmar que os docentes, quando experimentam um processo de avaliação de modo significativo para seu crescimento, passam a refletir na exploração de uma melhor maneira de ensinar. Sobre a importância do *feedback* no processo de avaliação, relembramos o que orienta o Inep (2015), ao informar que este deve instituir um caráter público quanto aos procedimentos que são adotados e seus resultados, portanto considerando a participação do corpo docente, discente, técnico administrativo da IES, sociedade civil, a fim de estabelecer a continuidade do processo avaliativo. Isso quer dizer que toda a comunidade acadêmica deve se apropriar dos procedimentos de avaliação e conhecer os seus resultados, os quais devem ser divulgados, considerando as especificidades de cada curso, para que se efetive o princípio o seu caráter formativo e democrático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a este momento de considerações finais, é importante retomar que, neste trabalho, foi selecionado como objeto de estudo a avaliação institucional no ensino superior, com foco na qualificação docente, tendo como ponto de partida a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O objetivo central desta pesquisa foi investigar as contribuições da avaliação institucional para a melhoria da qualificação docente e suas repercussões no trabalho dos professores em sala de aula. Assim, no conjunto dos objetivos específicos, buscamos delinear o cenário do ensino superior e as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas a fim de compreender como têm se manifestado as contribuições do processo de avaliação institucional, inclusive as suas repercussões na prática dos profissionais que atuam no ensino superior.

Metodologicamente, foram ouvidos 16 docentes de dois cursos de Administração, noturnos, de duas instituições privadas, e analisados os referenciais do MEC para a qualidade dos serviços educacionais, via formulários eletrônicos utilizados pelo MEC no processo de avaliação e, principalmente a chamada Lei do Sinaes, nº 10.861/2004. Foi realizado, também, um percurso dos aspectos históricos que contribuíram para a formação do modelo da educação superior brasileira, cuidando de situar o tema avaliação nesse modelo de reestruturação do ensino superior.

Ao longo desse estudo, foram mobilizados diversos autores que têm se dedicado a analisar o processo de avaliação e, por meio de suas discussões, foi possível identificar que existe a defesa do processo de avaliação como um sistema necessário para garantir a qualidade da educação superior, mas ainda há resistências quanto ao processo em si, devido ao seu entendimento como regulação e controle, e também quanto ao uso que tem sido feito dos resultados das avaliações pelos gestores.

O processo de avaliação é realizado de modo a atender aos princípios da Lei nº 10.861/2004, sendo operacionalizado por um conjunto de instrumentos como: a avaliação dos estudantes (Enade) e a autoavaliação. Todos os instrumentos visam avaliar e monitorar a qualidade dos serviços educacionais prestados.

Buscamos com este estudo responder se a avaliação institucional melhora a qualificação dos professores no ensino superior e como ela pode interferir na sua busca

por formação e na qualidade de seu trabalho docente. O sentido de formação, adotado neste trabalho, está relacionado com os cursos acadêmicos frequentados pelos docentes bem com aos demais cursos de aperfeiçoamento profissional, considerados como cursos de qualificação.

Nas seções teóricas procuramos apresentar como tem sido compreendido o processo de avaliação institucional e como vem se dando o processo de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, cuja última atualização se deu em 2017. Ao final desse ano, quando este trabalho já estava em fase de conclusão ocorreram diversas publicações de portarias e decretos, com revogação de alguns atos normativos, que interferem no processo de avaliação. Entretanto, essas alterações não fizeram parte deste trabalho, uma vez que o recorte temporal desta pesquisa é o período de 2004-2017.

Foi possível verificar, segundo os autores utilizados, nesta pesquisa que existe a defesa do processo de avaliação como um sistema necessário para garantir a qualidade da educação superior. Foi evidenciado que as informações são utilizadas pelas IES para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Entretanto, no que se refere à qualidade, mesmo após a criação de indicadores para orientar essa eficácia e efetividade, estes ainda são alvos de diversas ambiguidades.

Ao longo deste trabalho, constatamos que, no Brasil, a avaliação ganhou força no ensino superior, principalmente nas últimas décadas do século XX, quando ocorreu o fenômeno da expansão da oferta de cursos e vagas em cursos de graduação. Foi nesse contexto que surgiu a Lei do Sinaes e a institucionalização da avaliação como política de Estado. Esse cenário de expansão dos cursos de graduação provocou impactos significativos para as IES, que agora se preocupam com um sistema de avaliação que indique a qualidade da educação oferecida. O processo de avaliação via Sinaes leva para as IES a exigência de mestres e doutores para o exercício da docência, provocando o aumento de professores titulados em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, como revelaram os dados do Censo da Educação Superior (2016) e também os dados coletados nesta pesquisa.

Também interpretada como uma política de gestão para assegurar o processo nacional de avaliação da qualidade de ensino das instituições de educação superior, a avaliação institucional é ampara na LDBEN e na própria Constituição Federal de 1988, além de um conjunto de atos normativos, entre decretos e portarias. Vale ressaltar as novas publicações de atos normativos no final do ano de 2017, visando o

aperfeiçoamento do processo de avaliação.

O estudo empírico revelou a compreensão que os docentes pesquisados possuem sobre o processo de avaliação institucional e suas contribuições na qualificação dos mesmos e em suas práticas em sala de aula. Foi possível constatar que a avaliação institucional se constitui em importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino, possibilitando identificar os problemas relacionados ao trabalho docente e à infraestrutura da IES e oferece possibilidades para a correção de falhas. Aos gestores, os resultados podem significar uma importante ferramenta para o planejamento da gestão da IES, pois possibilita um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e a introdução de mudanças na organização das instituições educacionais e dos seus processos educativos.

No que se refere à repercussão da avaliação institucional na percepção dos docentes pesquisados, inicialmente, verificamos que o perfil dos docentes pesquisados se encontra basicamente construído dentro do período de vigência da Lei do Sinaes, isso considerando o tempo dedicado à docência bem como o tempo de experiência da amostra utilizada na pesquisa. Entretanto, sobre a relação dos docentes com o processo de autoavaliação, que é um aspecto da avaliação institucional, esta pesquisa evidenciou informações que temos percebido em nossa experiência na educação superior quanto à formação pedagógica dos professores e quanto ao retorno dos resultados da autoavaliação aos docentes.

Observa-se que as instituições de ensino e os próprios professores desconsideram a necessidade de formação específica para o exercício da docência, uma vez que não há uma legislação que exija a formação pedagógica para atuar na docência no ensino superior. A LDBEN, nº 9.394, apenas exige um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A falta de uma legislação mais objetiva, neste aspecto, tem sido considerada como uma das principais causas das instituições não legitimarem os saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência no nível superior, principalmente em curso bacharelados.

Refletindo-se sobre as contribuições da avaliação institucional na qualificação docente, de modo indireto o que está em questão é a qualidade do ensino. No caso desta pesquisa, trata-se de um campo de discussão de âmbito privado no ensino superior. Foi evidenciado que o processo de avaliação institucional está sendo utilizado enquanto

instrumento para a discussão, reflexão e possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, pois favorece a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as novas demandas da sala de aula ou do ensino, apesar de ainda se fazer presente algumas resistências, materializadas nas categorias “indiferença” e não reconhecimento da contribuição da avaliação após mais de uma década.

As categorias levantadas na análise das questões abertas revelaram que, após uma década de avaliação, existe atualmente uma cultura avaliativa já incorporada pelos docentes e pelas IES, enquanto instrumento para a discussão, reflexão e melhoria da qualidade do ensino, materializada na predominância da categoria “formativa”. Entretanto, ainda existe o receio e críticas quanto aos retornos e às formas de utilização dos resultados da avaliação institucional, conforme foi observado na fala de alguns docentes.

Cabe ressaltar que a resistência, a desconfiança e a indiferença estão cedendo lugar, pouco a pouco, a uma maior sensibilização e confiança quanto à seriedade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a transparência do processo avaliativo como um todo. Os entrevistados reconhecem a contribuição positiva do processo de avaliação, mas ainda há muito a ser realizado, modificado e aperfeiçoado, no âmbito local ou das IES, para que a construção desse processo que é de todos seja compreendida na sua perspectiva maior, conforme se encontra nas dimensões do Sinaes.

Diante do que foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa é preciso considerar a necessidade de constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela CPA e pelos resultados da avaliação institucional como um todo. É preciso que ocorra a ampliação do processo de sensibilização de alunos, professores, gestores e técnicos, no sentido de internalizarem melhor os objetivos e as finalidades da avaliação, dando mais visibilidade ao seu aspecto formativo/construtivo. A função formativa da avaliação, numa perspectiva mais ampla, supõe uma série de ações em direção ao desenvolvimento e crescimento dos atores da comunidade acadêmica e também da sustentabilidade da IES. Portanto, os procedimentos de avaliação estão interconectados, rumo a um só propósito, que é o monitoramento da qualidade dos serviços educacionais prestados, sendo a qualificação docente parte deste processo, sem a qual não há melhoria do desempenho docente e nem dos resultados acadêmicos.

Esse caráter formativo foi evidenciado na literatura visitada, nos diversos estudos que se dedicaram a investigar a avaliação com foco na avaliação formativa ou

quais têm realçado a possibilidade de melhoria do desempenho por meio do processo de avaliação, apesar de ter uma função assumida de regulação. A avaliação formativa ao contribuir para que o sujeito avaliado reflita sobre si a partir da compreensão sobre o próprio desempenho, possibilita o aperfeiçoamento de sua formação, a renovação de suas intenções/ações, o que certamente terá reflexos em sua prática e na melhoria da qualidade do seu trabalho e do ensino, conforme demonstrado na fala dos participantes da pesquisa.

Por fim, enfatizamos que uma avaliação institucional planejada, ampla e consistente pode contribuir significativamente na reestruturação do trabalho pedagógico, incentivar a qualificação dos profissionais docentes, consolidar uma cultura de avaliação na IES. Isso será possível com um trabalho contínuo de sensibilização da comunidade acadêmica, um processo de análise embasado na confiabilidade do processo e na transparência, o que levará um aumento de participação e aceitação da avaliação e, principalmente, uma utilização mais eficaz dos resultados da avaliação.

Não foi a nossa intenção esgotar uma discussão tão ampla e ainda carregada de tensões e ambiguidades, mas esperamos, com este estudo, contribuir com o desenvolvimento de mais sensibilização e reflexão sobre o tema “avaliação”, nessa nova perspectiva, adotada pela política de avaliação institucional.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001, p. 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, V. D. P. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais. In: SOBRINHO, J D; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação democrática** – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

ANDRADE, N. L.D.; ARAÚJO, M. A. O. Qualidade da educação em Licínio C. Lima. In: COIMBRA, C. L.; *et al.* **Qualidade em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 41-54.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Avaliação da educação superior como política pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011.

BRASIL. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Portal planalto. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal Planalto. Brasília, DF, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006a**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006b**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI . Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017a**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9235.htm#art107)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%80ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.632, de 27 de dezembro de 2007b.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017b.** Disponível em: <[https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PN\\_19-2017\\_MEC-Competencia\\_do\\_INEP\\_ref\\_a\\_avaliacao\\_de\\_IES\\_e\\_cursos\\_de\\_graduacao.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PN_19-2017_MEC-Competencia_do_INEP_ref_a_avaliacao_de_IES_e_cursos_de_graduacao.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 22, de 21 de dezembro de 2017c.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=80191-anexo-3-portaria-normativa-n-22-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80191-anexo-3-portaria-normativa-n-22-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007c.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 92, de 31 de janeiro de 2014b.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/legislacao\\_normas/2014/portaria\\_instrumento\\_n92\\_31012014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2014/portaria_instrumento_n92_31012014.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 2.051, de 09 de julho de 2004c.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BURKE, P. A **Escola dos Annales: 1929-1989.** A Revolução Francesa da Historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, Unesco, 2007.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. D.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: **Avaliação democrática** – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CISOTTO, L; OLIVEIRA, P. R.; Qualidade da educação em...Henry Giroux. In: COIMBRA, C. L.; et al. **Qualidade em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 31-40.

COSTA, T. O. D. Avaliação Institucional – uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, Sonia Simões et al. In: **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L.A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES. L. M. T, et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

\_\_\_\_\_. Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 127-143.

CUNHA, M. I. da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/1\\_trajetorias\\_e\\_lugares\\_do\\_docente\\_da\\_educacao\\_superior.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 15, n. 1, 2010.

\_\_\_\_\_. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002. 192p.

DIAS, A. M. I; PORTO, B. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situação vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: ÁVILA, C. M. **Profissão docente na educação superior**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 55-64.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 149-167.

FALCONI, V. **TQC: Controle da qualidade total** (no estilo Japonês). Rio de Janeiro: Bloch, 1992.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. [online]. 2006, n.28, pp.17-36. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 06 abr. 2018.

FELÍCIO, H. M. S. Qualidade da educação em Maria Malta Campos. In: COIMBRA, C. L.; *et al.* **Qualidade em educação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 55-64.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Autoavaliação: ganhos e desafios para as IES. In: POSSANI, L. F. P.; GONÇAVES, Y. P.; ABRAMOWICZ, M. **Reforma universitária: sinais do Sinaes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010.

FERRONATO, F. B. **Interfaces entre avaliação institucional e gestão de instituições de ensino superior**: um estudo a partir do Sinaes. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/54.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

GATTI, B. A. Sistema de avaliação institucional: sistematização, interpretação e avaliação de informações. In: ARANA, Alba Regina Azevedo (org.). **Os desafios da avaliação institucional**: o papel da CPA. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 13-28.

GEBRAN, R. A. Contribuições da avaliação para a gestão institucional. In: ARANA, Alba Regina Azevedo. **Os desafios da avaliação institucional**: o papel da CPA. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 37-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Y. P.; STANO, R. D. C. M. T. Qualidade da educação Michael Apple. In: COIMBRA, C. L.; *et al.* **Qualidade em educação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 65-74.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

INEP. **Análise dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de arquitetura e urbanismo, engenharia e pedagogia**. V 1. Brasília, DF: Inep, 2015.

INEP. **Avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ISAIA, M. A. S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

ISHII, A. B. F. Qualidade da educação em Antônio Nóvoa. In: COIMBRA, C. L.; *et al.* **Qualidade em educação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 23-30.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

LIMA, E. G. S. Políticas de avaliação institucional para a educação superior brasileira pós-LDB: apontando as contradições nas práticas. In: FELIX, G. T.; LEITE, D. (Org.). **Avaliação Institucional e ação política**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2013. p. 133-157.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, G. D. V; SOLIGO, R. **Memorial de formação** - quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Revista Avaliação**. (Campinas) [online]. vol.17, n.2, p. 299-317, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/02.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

RIOS, M. P. G. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3112>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. e PAULA, M. F. C. (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina: retos y posibilidades**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011.

ROSA, C. D. M. Marcos legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014. p. 236-250, 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/profa/Downloads/1029-5822-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. **Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991**. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SANTOS, F. M. DOS. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin (resenha). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/profa/Documents/UNIVAS\_MESTRADO/QUALIFICACAO/referencia%20bibliografica%20utilizada.pdf\_3.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. F. **Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente**. S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SILVA JÚNIOR, J. D. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 2003. p. 78-94. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300007)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

TENÓRIO, R. M; LOPES, U. **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década** / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VEHINE, R. E. **Avaliação e regulação da educação superior**: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VIEIRA, J. A. Indicadores para o desenvolvimento da qualidade da docência da educação superior. In: VIEIRA, J. A.; VIGNATTI, M. A. P. (Org.). **Leituras da docência da educação superior**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009. p. 65-78.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)



**PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

---

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Cleber Rocha Alves, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela prof<sup>a</sup> Dra. Neide Pena Cária, estou realizando uma pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DOCENTE”. Tem como objetivo central investigar se o processo de autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem contribuído para a melhoria da qualificação dos profissionais que atuam na docência do ensino superior e como essa contribuição se materializa no ensino e nos resultados educacionais do curso.

Para tanto, estamos realizando uma coleta de dados junto aos docentes desta Instituição de Ensino Superior (IES), procurando conhecer a percepção dos professores sobre o processo de autoavaliação no que se refere à sua contribuição para o seu desenvolvimento profissional, ou seja, se este tem sido um incentivo para buscar cursos e outras titulações. A coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética, conforme Resolução nº 4666/2012.

Solicitamos, portanto, a sua colaboração no preenchimento de um questionário que contém 12 (doze) questões. A sua contribuição é muito importante para os propósitos desta pesquisa, tanto no âmbito científico como pedagógico, pois espera-se com o resultado desta pesquisa oferecer elementos para discussões e reformulações de metodologias na realização do processo de autoavaliação institucional, bem como para a orientação dos trabalhos das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das instituições pesquisadas, com foco na melhoria da qualidade do ensino superior e da formação do profissional docente.

Para a realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) não será identificado(a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário, porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Serão estabelecidos e mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa.

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPPES)**

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000  
Fones: (35) 3449-9271 e 3449-9269

Em caso de dúvidas ou, se desejar mais informações sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é o órgão que regulamenta e acompanha a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda à sexta-feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre, MG. Após essas informações, se o (a) senhor(a) concordar em participar desta pesquisa, solicito que leia a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio e devolvendo em anexo por esta mesma via, ou também imprimindo a impressão digital do polegar direito.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.

PESQUISADOR: Cleber Rocha Alves

#### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, da relevância do estudo, assim como me foram esclarecidas todas as dúvidas com relação aos procedimentos éticos. Mediante esses esclarecimentos:

CONCORDO, livremente em participar da pesquisa, fornecendo as informações solicitadas no questionário e estou também ciente de que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo, bem como interromper o preenchimento das questões.

NÃO CONCORDO, livremente em participar da pesquisa.

Para tanto, lavro minha assinatura ou impressão digital do polegar direito em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador.

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

CIDADE E DATA: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_



( ) pouco relevante ( ) relevante ( ) muito relevante ( ) extremamente relevante

09. A apresentação do resultado final da aplicação do instrumento de autoavaliação já contribuiu para a tomada de decisão sobre a busca de mais qualificação (titulação)?

( ) Sim ( ) Não

10. De que forma você considera que o resultado final da aplicação do instrumento de autoavaliação na IES pode contribuir para a melhoria da sua qualificação profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11. Como você vê a repercussão da qualificação (titulação) do professor nos resultados educacionais do curso?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Relacione os cursos, especializações, palestras, capacitações, seminários e/ou reflexões, realizados a partir dos resultados dos processos de autoavaliação. Você considera que estes cursos/reflexões interferem em sua prática em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

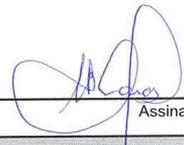
---

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DOCENTE			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 26			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: CLEBER ROCHA ALVES			
6. CPF: 282.615.108-83		7. Endereço (Rua, n.º): RUA BENTO DE SOUZA JARDIM CALIFÓRNIA POUSO ALEGRE MINAS GERAIS 37550000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (35) 3422-6840	10. Outro Telefone: 11. Email: prof.alvesme@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>26 / 06 / 2017</u>		 _____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI		13. CNPJ: 23.951.916/0002-03	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (35) 3449-2300		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Carlos de Barros Loraia</u>		CPF: <u>127.997.267-04</u>	
Cargo/Função: <u>Reitor</u>		 _____ Assinatura	
Data: <u>26 / 06 / 2017</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO B – APROVAÇÃO VIA PLATAFORMA BRASIL

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

**Pesquisador:** CLEBER ROCHA ALVES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70347317.8.0000.5102

**Instituição Proponente:** FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.156.339

**Apresentação do Projeto:**

O objeto de pesquisa é investigar sobre a avaliação institucional do ensino superior com foco na qualificação docente, tomando como ponto de partida o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), especificamente a autoavaliação realizada pela CPA.

Considerando os objetivos e o universo da pesquisa com elementos característicos, tanto da pesquisa quantitativa quanto qualitativa, optou-se pela escolha do método misto, no caso, abordagem quanti-quali, ou seja, quantitativa e qualitativa. Conforme Creswell (2010), a pesquisa de método que emprega a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas ganhou popularidade, devido os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais serem complexos e o uso da abordagem quantitativa ou qualitativa em si torna-se inadequado para lidar com essa complexidade.

Por isso, a indicação de articular os dois métodos torna-se mais apropriado para responder as questões de pesquisa na atualidade. Como no caso desse estudo, os dados quantitativos serão determinantes para a discussão sobre a qualificação dos docentes do ensino superior.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar se o processo de autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem contribuído para a melhoria da qualificação dos

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.156.339

profissionais que atuam na docência do ensino superior e como essa contribuição se materializa no ensino e nos resultados educacionais do curso.

Identificar nos instrumentos legais que regulam a avaliação institucional os indicadores de qualidade propostos pelo Ministério da Educação (MEC).

Verificar nos formulários eletrônicos do MEC como os indicadores de qualidade estão materializados na avaliação.

Delinear a evolução da taxa de formação de mestre e doutores nas IES pesquisadas e no Brasil partir da data de instituição do Sinaes até os dias atuais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, mas não trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário, porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Serão estabelecidos e mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa é de grande relevância social e pedagógica e poderá oferecer elementos para discussão e reformulação de metodologias para aplicação das políticas de avaliação institucional da educação superior bem como para a orientação dos trabalhos das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das instituições pesquisadas, com foco na melhoria da qualidade do ensino superior e da formação do profissional docente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

estudo de relevância social e científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados conforme resolução 466/12

**Recomendações:**

Divulgar os resultados do estudo para a comunidade científica

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O estudo atende aos dispositivos da resolução 466/2012 e pode ser realizado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Os pesquisadores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.156.339

com o cronograma apresentado no projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_949993.pdf	27/06/2017 10:18:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CLEBER_R_ALVES_SEM_II_FINAL.docx	27/06/2017 10:16:58	CLEBER ROCHA ALVES	Aceito
Outros	SCAN_20170626_104701854.pdf	27/06/2017 10:16:14	CLEBER ROCHA ALVES	Aceito
Outros	SCAN_20170626_104540174.pdf	27/06/2017 10:15:29	CLEBER ROCHA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	27/06/2017 10:13:15	CLEBER ROCHA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/06/2017 10:11:30	CLEBER ROCHA ALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

POUSO ALEGRE, 04 de Julho de 2017

Assinado por:  
Rosa Maria do Nascimento  
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470  
Bairro: Campus Fátima I CEP: 37.550-000  
UF: MG Município: POUSO ALEGRE  
Telefone: (35)3449-9270 E-mail: pesquisa@univas.edu.br

## **TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: “**Avaliação Institucional: Repercussões na Qualificação de Docentes no Ensino Superior**”

Autoria: **Cleber Rocha Alves**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

**Assinatura:**

---

Pouso Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.